

3'17 ZEP

**A**ngesichts wachsender weltweiter Herausforderungen wie Ressourcenknappheit, Klimawandel, Armut und damit verbundener Konflikte gewinnen die Konzepte Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen zunehmend an Bedeutung. Dies zeigt sich nicht zuletzt im Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (WAP), das danach strebt, auf der Grundlage der Ergebnisse der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014) die Umsetzung von BNE zu intensivieren.

Lehrerinnen und Lehrer sind einflussreiche Change Agents, die pädagogische Beiträge zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung leisten können. Ihre Kenntnisse und Kompetenzen sind für die Umstrukturierung von Bildungsprozessen und Bildungseinrichtungen im Sinne von Nachhaltigkeit unerlässlich. Daher ist die Lehrerbildung ein wesentlicher Faktor für die Förderung von BNE und Globalem Lernen, denn die Umsetzung dieser Ziele stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte.

Allerdings sind die Bemühungen zur Vorbereitung der Lehrerinnen und Lehrer auf die Umsetzung von BNE und Globalem Lernen nicht ausreichend fortgeschritten. Es muss noch mehr getan werden, um BNE und Globales Lernen in die Inhalte und Lehr- und Lernmethoden der Lehrerbildung zu integrieren. Aus diesem Grund konzentriert sich das WAP-Handlungsfeld 3 auf das Capacity Building bei Lehrenden. Von großer Bedeutung ist, dass die Projekte zur Lehrerbildung für nachhaltige Entwicklung an unterschied-

lichen Hochschulen in etablierte Strukturen übergehen.

In dieser Ausgabe der ZEP werden die Verankerung von BNE und Globalem Lernen in der Lehrerbildung, Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Integration und nicht zuletzt konkrete Projekte an unterschiedlichen Universitäten beleuchtet.

*Marco Rieckmann* und *Verena Holz* befassen sich in ihrem Beitrag mit dem Stand der Lehrerbildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland sowie den länderspezifischen schulischen Curricula und Verordnungen. Dabei wird deutlich, dass das Feld durch Lehrangebote und Projekte in einzelnen Fächern und Fachdidaktiken gekennzeichnet ist. Bisher gibt es kaum strukturelle Veränderungen in der Lehrerbildung sowie Fort- und -weiterbildung, und auch in den Schulstrukturen und curricularen Vorgaben besteht Entwicklungsbedarf, um dem BNE-Konzept Raum zu geben.

*Björn Risch*, *Karla Blöcher*, *Anne-Katrin Holfelder*, *Marie Schehl* und *Philip Weinberger* stellen das am Standort Landau der Universität Koblenz-Landau zum Wintersemester 2016/17 eingeführte Zertifikat „Bildung – Transformation – Nachhaltigkeit“ (BTN) vor. Sie zeigen damit auf, wie BNE in die Hochschulbildung implementiert werden kann.

*Inken Carstensen-Egwuom* und *Sibylle Machat* widmen ihren Beitrag dem Konzept des Lernbereiches „Globales Lernen“, der seit dem Sommersemester 2014 an der Europa-Universität Flensburg im Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen institutionalisiert ist. Dabei wird verdeutlicht, wie der Lernbe-

reich entstanden ist und wie er in die Gesamtstruktur des Masterstudiengangs eingebunden ist. Zudem wird das inhaltliche Konzept vorgestellt und die organisatorischen und inhaltlichen Erfahrungen werden kritisch reflektiert.

Seit einigen Jahren wird an der Universität Kassel daran gearbeitet, BNE auch aus der Perspektive Globalen Lernens in die Lehrerbildung zu integrieren. *Eva-Maria Kohlmann* und *Bernd Overwien* stellen PRONET – PROfessionalisierung durch VerNETzung, ein Kasseler Projektes der „Qualitätsinitiative Lehrerbildung von Bund und Ländern“ und der „Länderinitiative zur Umsetzung des Orientierungsrahmens“ vor, das sich seit 2015 gezielt der Einbindung eines außerschulischen Lernortes zu globalen Entwicklungen in die Schulpraktischen Studien des Faches „Politik und Wirtschaft“ widmet.

*Sudeshna Lahiri* befasst sich in ihrem Beitrag mit BNE und Umweltbildung in der Lehrerbildung in Indien, wobei sie u.a. auf eine landesweite Reform der Studiengänge der Lehrerbildung im Kontext des National Curriculum Framework for Teacher Education eingeht.

Wie gewohnt erhalten Sie auch in dieser Ausgabe weiterführende Informationen zum Globalen Lernen und zur internationalen Bildungsforschung etwa in Form von Rezensionen und Veranstaltungshinweisen.

*Eine anregende Lektüre wünschen*

Bernd Overwien und Marco Rieckmann  
Kassel und Vechta im September 2017

### Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik  
ISSN 1434-4688

### Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug/  
Claudia Bergmüller

### Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Marktplatz 3, 96047 Bamberg

### Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40  
E-Mail: info@waxmann.com

### Redaktion:

Claudia Bergmüller, Christian Brüggemann, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

### Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Susanne Horn (Infos)

**Anzeigenverwaltung:** Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

**Titelbild:** Lessons Learned / Würfel mit Symbole, © magele-picture, www.fotolia.com

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,-, Einzelheft EUR 8,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

3'17

- |         |    |   |
|---------|----|---|
| Themen  | 4  | <b>Marco Rieckmann/Verena Holz</b><br>Verankerung von BNE und Globalem Lernen in der<br>Lehrerbildung in Deutschland  |
|         | 11 | <b>Björn Risch/Karla Blöcher/Anne-Katrin Holfelder/Marie Schehl/<br/>Philip Weinberger</b><br>Konzept und Praxis des Zertifikats „Bildung –<br>Transformation – Nachhaltigkeit (BTN)“ –<br>BNE in der Lehrerbildung |
|         | 18 | <b>Inken Carstensen-Egwuom/Sibylle Machat</b><br>Globales Lernen als Lernbereich im M.Ed. Grundschule<br>an der Europa-Universität Flensburg: Ein Erfahrungsbericht   |
|         | 27 | <b>Eva-Maria Kohlmann/Bernd Overwien</b><br>BNE und globale Perspektiven in der Lehrerbildung   |
|         | 30 | <b>Sudeshna Lahiri</b><br>ESD in Teacher Education in India   |
| Porträt | 37 | Deutschsprachiges Netzwerk „LehrerInnenbildung für<br>nachhaltige Entwicklung“ (LeNa)   |
| VENRO   | 38 | VENRO startet „Bridge 47 – Building Global Citizenship“   |
| VIE     | 39 | Neues aus der Kommission/1. Tagung des Netzwerks<br>Flüchtlingsforschung  |
|         | 41 | Rezensionen   |
|         | 43 | Informationen   |

WAXMANN

Marco Rieckmann/Verena Holz

# Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland<sup>1</sup>

## Zusammenfassung

Für die Förderung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schule ist Lehrerbildung (LB) eine zentrale Voraussetzung. Ob schulische Bildungsprozesse und die Schulen selbst als Bildungsinstitutionen zukunftsfähig gestaltet werden können, hängt wesentlich vom Wissen, den Kompetenzen, den Einstellungen und Werten der Lehrkräfte ab, aber auch vom Zusammenspiel mit institutionellen Rahmenbedingungen und curricularen Strukturen. Betrachtet man allerdings den Stand der LB für nachhaltige Entwicklung in Deutschland sowie die länderspezifischen schulischen Curricula und Verordnungen, wird deutlich, dass das Feld noch stark durch Lehrangebote und Projekte in einzelnen Fächern und Fachdidaktiken gekennzeichnet ist. Bisher gibt es kaum strukturelle Veränderungen in der LB sowie Fort- und -weiterbildung, und auch in den Schulstrukturen und curricularen Vorgaben besteht Entwicklungsbedarf, um dem BNE-Konzept Raum zu geben. Daher sollte in den nächsten Jahren im Kontext des Weltaktionsprogramms der stärkeren und schnelleren Integration von BNE in die Strukturen der LB und der Ermöglichung von BNE-Praxis mehr Bedeutung beigemessen werden.

**Schlüsselworte:** *Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lehrerbildung, Deutschland*

## Abstract

Teacher education is a key prerequisite for the promotion of education for sustainable development (ESD) at school. Whether school-based education processes and the schools themselves are designed as sustainable educational institutions, depends largely on the knowledge, competencies, attitudes and values of the teachers, but also on the interaction with institutional frameworks and curricular structures. However, looking in detail at the state of teacher education for sustainable development in Germany as well as the Länder-specific curricula and regulations, it becomes clear that the field is still very much characterised by courses and projects in individual disciplines. To date, there are hardly any structural changes in teacher education and training, and there is a need for development in the school structures and curricular requirements in order to promote the ESD concept. Therefore, in the coming years in the context of the World Action Programme on ESD, a stronger and faster integration of ESD into the structures of teacher

education and the fostering of ESD practice should be given more importance.

**Keywords:** *Education for Sustainable Development, Teacher Education, Germany*

## Einleitung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zielt vor dem Hintergrund weltweiter ökologischer, sozialer, ökonomischer und kultureller Probleme und der erforderlichen gesellschaftlichen Transformation darauf ab, den Erwerb von Nachhaltigkeitskompetenzen zu fördern (vgl. Rieckmann, 2013). Sie soll Menschen damit befähigen, „eine nachhaltige Entwicklung mitzugestalten und ihre eigenen Handlungen diesbezüglich kritisch zu reflektieren“ (Künzli David, 2007, S. 35). Dies betrifft sowohl Lehrende als auch Lernende. Im Sinne eines emanzipatorischen Verständnisses von BNE geht es dabei nicht darum, bestimmte nachhaltige Denk- oder Verhaltensweisen vorzugeben, sondern Individuen in die Lage zu versetzen, selbst über Fragen einer nachhaltigen Entwicklung nachzudenken und eigene Antworten zu finden (vgl. Rieckmann, 2016; Wals, 2015; Rieckmann, Fischer & Richter, 2014).

Für die Förderung von BNE in der Schule ist Lehrerbildung (LB) eine zentrale Voraussetzung. Ob schulische Bildungsprozesse und die Schulen selbst als Bildungsinstitutionen zukunftsfähig gestaltet werden können, hängt vom Wissen, den Kompetenzen, Einstellungen und Werten der Lehrerinnen und Lehrer (LuL) ab, aber auch vom Zusammenspiel mit institutionellen Rahmenbedingungen und curricularen Strukturen. Somit stellt sich die Frage, inwiefern in Deutschland die LB die LuL angemessen auf diese Aufgabe vorbereitet und inwiefern eine BNE-förderliche Gestaltung von institutionellen Rahmenbedingungen und curricularen Strukturen gegeben ist.

## Lehrerbildung für nachhaltige Entwicklung und ihre Institutionalisierung Rahmenbedingungen der Verankerung von BNE in die Lehrerbildung

Auf politischer Seite werden seit 1992 Rahmenbedingungen geschaffen, die das Handeln gesellschaftlicher Akteure, also auch der Lehrkräfte, im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung

befördern. Dazu zählen Strategien und Programme wie die UNECE-Strategie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (UNECE 2005), die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) und das Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“<sup>2</sup> (2015–2019) (WAP) (UNESCO 2014). Daneben spielen auch die Sustainable Development Goals (SDGs) (United Nations, 2015) eine Rolle für die LB (vgl. UNESCO, 2017). Obgleich LB und Schulbildung in Deutschland Angelegenheit der Länder sind, erweist sich das Bildungssystem selbst als ein Mehrebenensystem mit horizontalen wie auch vertikalen Entscheidungsstrukturen (Fend, 2006). Dies ist auch im Kontext der Implementierung von BNE zu berücksichtigen. Programme wie die UNECE-Strategie, das WAP oder die SDGs sind daher ebenso Referenzrahmen wie Verordnungen der Kultusministerien über die Erste oder Zweite Staatsprüfung, wenn es um die Verankerung von BNE geht.

Das Unterziel 4.7 der SDGs bezieht sich konkret auf BNE: „By 2030, ensure that all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development“ (United Nations, 2015, S. 17). Einige Bundesländer, wie beispielsweise Sachsen oder Baden-Württemberg, haben bereits zu den SDGs passende Unterrichtsmaterialien für Schulen entwickelt bzw. entwickeln diese gerade. Im Rahmen der Umsetzung der SDGs finden auch übergreifende Initiativen statt, wie etwa „The World’s Largest Lesson“ (World’s Largest Lesson, 2016). Inwieweit sich solche und andere Aktivitäten im Kontext der SDGs in den Schulen und in der LB etablieren können, wird in den kommenden Jahren zu untersuchen sein.

Das WAP hat sich zum Ziel gesetzt, stärkere politische Unterstützung für BNE zu gewinnen (Handlungsfeld 1), Lern- und Lehrumgebungen ganzheitlich zu transformieren (Handlungsfeld 2), Kompetenzen bei Lehrenden und Multiplikatoren zu entwickeln (Handlungsfeld 3), die Jugend zu mobilisieren (Handlungsfeld 4) und nachhaltige Entwicklung auf lokaler Ebene zu fördern (Handlungsfeld 5). Insbesondere mit den Handlungsfeldern 2 und 3 spricht das WAP die Relevanz von Lehrerbildung für nachhaltige Entwicklung direkt an. Denn das Handlungsfeld 2 zielt auf die Förderung ganzheitlicher BNE-Ansätze in Schulen und allen anderen Lern- und Lehrumgebungen ab. Das Handlungsfeld 3 fokussiert den Aufbau der nötigen Kompetenzen von Change Agents zur Förderung von BNE sowie die Integration von BNE in die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden und Auszubildenden für Frühkindliche Bildung, Grund- und weiterführende Schulen und Berufsbildungszentren (UNESCO, 2014).

Im Rahmen der Umsetzung des WAP in Deutschland haben sich eine Nationale Plattform und Fachforen gebildet, die Handlungsfelder sowie Zielsetzungen für den Nationalen Aktionsplan für BNE (NAP) erarbeitet und festgelegt haben, der im Juni 2017 veröffentlicht worden ist (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017). Die Lehr- und (pädagogische) Fachkräfteausbildung für eine nachhaltige Entwicklung wird im NAP als ein Handlungsfeld beschrieben. Es

heißt dort: „Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und diejenigen, die sie ausbilden, sind wirkungsvolle Change Agents. Um hierfür Kompetenzen zu entwickeln, muss BNE strukturell in der Aus-, Fort- und Weiterbildung verankert werden. Hierfür sind Rahmenbedingungen und Qualitätsstandards zu setzen sowie Erfolg versprechende Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln“ (ebd., S. 26). Um dies zu erreichen, werden folgende Ziele formuliert: Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte; Verankerung von BNE in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften; Prüfung der KMK, wie sie die Verankerung von BNE in ihren künftigen Beschlüssen und Empfehlungen berücksichtigen kann; Beteiligung außerschulischer Bildungspartner in allen Phasen der Lehrkräftebildung (ebd.).

Für die Umsetzung des NAP und damit auch die Verankerung von BNE in der LB spielt die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) eine zentrale Rolle. Seit Beginn der Dekade findet BNE Erwähnung in den Dokumenten der KMK; 2007 hat die KMK in Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) erstmals dezidiert Empfehlungen für die Umsetzung von BNE in der Schule und dabei förderlicher Rahmenbedingungen herausgegeben (KMK/DUK, 2007). Die zuständigen Ministerien der Länder legen die Schulcurricula und Verordnungen für die LB der ersten und zweiten Phase sowie die Prüfungsanforderungen dieser Phasen fest und haben damit die Möglichkeit, BNE sowohl im Studium als auch im Referendariat zu verankern. Durch eine Aufnahme in Schulcurricula entsteht die Notwendigkeit der Weiterbildung von Lehrkräften. Unter Bezugnahme auf die von der KMK formulierten einheitlichen Prüfungsanforderungen und inhaltlichen Anforderungen an die Fachdidaktiken haben einige Bundesländer BNE als Pflichtbestandteil in ihre Gesetze zur ersten und zweiten Lehrprüfung (z.B. in die Masterverordnung und Ausbildungsverordnung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst) aufgenommen, so etwa Baden-Württemberg. Das im NAP formulierte Ziel zur Prüfung der KMK, wie sie die Verankerung von BNE in ihren künftigen Beschlüssen und Empfehlungen berücksichtigen kann (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017), lässt zumindest erwarten, dass die KMK ihre Aktivitäten mit denen des WAP verschränken wird.

Neben den Ländern und länderübergreifenden Institutionen beteiligen sich v.a. die Fachdidaktiken des Sachunterrichts (Stoltenberg, 2013; Holz, 2013), der Geografie, der Wirtschafts-, Politik- und Sozialwissenschaften, der Biologie, der Chemie und der Physik an der Implementierung von BNE. Vereinzelt wird auch aus geisteswissenschaftlich-musischer Perspektive dazu Stellung bezogen (Holz, 2016; Grimm & Wanning, 2015). Weitere Akteure im Feld BNE und LB in Deutschland sind Netzwerke, wie das Deutschsprachige Netzwerk „LehrerInnenbildung für nachhaltige Entwicklung“ (LeNa), das 2014 ein Memorandum und ein Forschungspapier zur Stärkung von BNE in der LB veröffentlicht hat (LeNa, 2014a, b)<sup>3</sup>, sowie das Baden-Württembergische BNE-Hochschulnetzwerk oder das internationale Netzwerk „Reorientation Teacher Education towards Sustainability“<sup>4</sup>. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) unterhält eine BNE-Kommission.



### **Rahmenbedingungen für die Verankerung von BNE durch die Lehrkräfte**

Die Umsetzung einer BNE in der Schule stellt hohe Anforderungen an die LuL. Sie setzt voraus, dass sie sich selbst mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung und dem BNE-Konzept auseinandergesetzt haben. Durch die Integration des Bildungskonzepts in die LB sowie die Fort- und -weiterbildung werden die Lehrenden in die Lage versetzt, sich zu zentralen gesellschaftlichen Fragen zu verhalten und diese gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten. Die LuL werden befähigt, Lernprozesse so zu gestalten, dass der Erwerb von Nachhaltigkeitskompetenzen im Unterricht unterstützt wird. Dazu gehört u. a. auch fachübergreifend und in Projekten zu arbeiten. Somit ermöglicht BNE, die eigene Lehrpraxis aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Von einer Qualifizierung der Fachkräfte für die Arbeit mit dem Konzept lassen sich Beiträge zu Innovationen in der schulischen Bildung und eine Steigerung der Bildungsqualität erwarten (Barth & Rieckmann, 2012).

Die Bedeutung von LB für die Förderung von BNE in der Schule ist in verschiedenen Dokumenten in Deutschland und auf der internationalen Ebene in den letzten Jahren immer wieder betont worden: so etwa in den BNE-Indikatoren (Adomßent, Bormann, Burandt, Fischbach & Michelsen, 2012). Einer der zehn zum Monitoring der Integration von BNE in das Bildungssystem in Deutschland vorgeschlagenen Indikatoren lautet „Ausbildung von Lehrpersonen in Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Adomßent et al., 2012).

Die UNECE widmet der LB im Themenbereich „Ausstattung der Lehrenden mit den Kompetenzen, die für die Umsetzung von nachhaltiger Entwicklung im Unterricht erforderlich sind“ zwei Indikatoren: Sub-indicator 3.1.1: Is ESD a part of the initial educators' training? Und Sub-indicator 3.1.2: Is ESD a part of the educators' inservice training? (vgl. UNECE Expert Group, 2007, S. 7). Für die zukünftige Ausrichtung der UNECE-Strategie wurde 2012 LB – neben der Verankerung von BNE in die Schulcurricula und in die berufliche Aus- und Weiterbildung – als einer von drei prioritären Bereichen festgelegt (Deutscher Bundestag, 2013, S. 5).

### **Lehrkompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Es besteht große Übereinstimmung darüber, dass LuL für die Arbeit mit dem Konzept der BNE zu qualifizieren sind und sie bestimmte Kompetenzen erwerben müssen, um mit Fragen einer nachhaltigen Entwicklung umgehen und ihre Unterrichtspraxis an dem Konzept orientieren zu können (Gräsel, Bormann, Schütte, Trempler, Fischbach & Asseburg, 2012, S. 12). Somit geht es auch bei den LuL um den Erwerb von Nachhaltigkeitskompetenzen (Emmermann & Lux, 2004), aber auch um BNE-Lehrkompetenzen: „Künftige Lehrkräfte müssen [...] bereits in ihrer Erstausbildung diejenigen Kompetenzen erwerben, die sie in die Lage versetzen, Fragen einer nachhaltigen Entwicklung inhaltlich und methodisch angemessen sowie didaktisch professionell zu bearbeiten“ (Programm Transfer-21, 2007, S. 9). Der NAP sieht bezüglich der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften die „Förderung der Entwicklung von BNE-Kompetenzmodellen für die Lehrkräftebildung (Lehr- und Hochschullehrkräfte)“ durch den Bund sowie die „Förderung von Modellprojekten zur Lehrkräftebildung für nachhaltige Ent-

wicklung in allen Phasen und zu deren Zusammenhängen“ vor (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 27).

Um BNE in den Unterricht zu integrieren und bei den Schülerinnen und Schülern Nachhaltigkeitskompetenzen zu fördern, sollte das Lehrpersonal v.a. in der Lage sein, sich mit den Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung und der eigenen Rolle in diesem Prozess auseinanderzusetzen. Fragestellungen, die das Konzept aufwirft, sollten integrativ und multiperspektivisch betrachtet und fachübergreifend bearbeitet werden. Dies beinhaltet die Reflexion des eigenen Fachs in seiner Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung sowie gleichermaßen einen Perspektivwechsel für fachliche Inhalte. Auch sollten die LuL in der Lage sein, Lehr-Lern-Umgebungen zu gestalten, die den Schülerinnen und Schülern Partizipation und eigene Erfahrungen im Umgang mit Aufgaben einer nachhaltigen Entwicklung ermöglichen.

### **Kompetenz-Modelle**

In den letzten Jahren sind verschiedene Modelle für die Beschreibung von BNE-Lehrkompetenzen erarbeitet worden. Zu nennen wären hier v.a. das CSCT-Modell (Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training; Sleurs, 2008), das UNECE-Modell (UNECE, 2012), das KOM-BiNE-Modell (Rauch & Steiner, 2013) sowie ein Ansatz von Bertschy u.a. (2013). Das UNECE-Modell (2012) bezieht sich auf alle pädagogisch Tätigen und ist in vier Bereiche gegliedert: 1. Lernen zu wissen (Der Pädagoge/die Pädagogin versteht ...), 2. Lernen zu tun (Der Pädagoge/die Pädagogin ist fähig ...), 3. Lernen, zusammenzuleben (Der Pädagoge/die Pädagogin arbeitet mit anderen auf eine Art und Weise zusammen ...), 4. Lernen zu sein (Der Pädagoge/die Pädagogin ist jemand, der/die ...).

Während das CSCT-Modell, das UNECE-Modell sowie das KOM-BiNE-Modell auf das Verhältnis der Lehrenden zur Gesellschaft, deren nachhaltigkeitsbezogene Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen und damit auch ihre Beteiligung an einer nachhaltigen Gestaltung der Gesellschaft Bezug nehmen, fokussiert der Ansatz von Bertschy u.a. (2013) auf den professionellen Kontext. Dieser basiert darauf, was LuL können und wissen müssen, um im Sinne einer BNE unterrichten zu können. Es stellt sich aber die Frage, ob es Lehrkräften, die sich nicht zumindest zu einem gewissen Grad in ihren eigenen Einstellungen und Werten (und Verhaltensweisen) an einer nachhaltigen Entwicklung orientieren, möglich ist, überhaupt glaubwürdig mit Schülerinnen und Schülern zu Themen einer nachhaltigen Entwicklung zu arbeiten. Die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und Werteorientierung der Lehrkräfte heben auch Gräsel u.a. (2012) besonders hervor.

### **Konzepte zur Integration des BNE-Kompetenzerwerbs von Lehrkräften in die Lehrerbildung: Stärkung der Interdisziplinarität**

Dazu, wie BNE in die LB integriert werden und somit auch der Erwerb von entsprechenden Kompetenzen bei den Lehrenden gefördert werden kann, liegen ebenfalls bereits seit einigen Jahren Konzepte vor.

LuL benötigen für die Arbeit mit dem BNE-Konzept fachbezogenes, fachübergreifendes und didaktisches Wissen: „Lehrerinnen und Lehrer sollten schon im Rahmen der Erstausb-

bildung Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, das Thema nachhaltige Entwicklung inhaltlich wie methodisch professionell im schulischen Kontext zu vermitteln. Die interdisziplinäre Perspektive spielt dabei nicht erst in der didaktisch-methodischen Umsetzung eine Rolle, sondern bereits bei der wissenschaftlichen Durchdringung relevanter Themenbereiche. In der zweiten Phase sollten grundlegende Aspekte der BNE verstärkt in die modularisierte Ausbildung im Pflichtbereich integriert werden und in der dritten Phase sollte eine berufsbegleitende Fortbildung auf den schnellen globalen Wandel und veränderte schulische Anforderungen reagieren“ (KMK & DUK, 2007, S. 6f.).

BNE sollte also ein Querschnittsanliegen der LB sowie auch der Fort- und Weiterbildung sein. In der ersten Phase der LB sollte das Konzept in den Pflichtbereich der Fächer, Fachdidaktiken, der Bildungswissenschaften und der schulpraktischen Studien integriert werden (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017), wobei eine enge Kooperation der Bereiche von Bedeutung ist. Dabei wäre auch interdisziplinäres Arbeiten zu fördern.

Den Studierenden sollten im Sinne einer umfassenden Kompetenzentwicklung auch Möglichkeiten des situierten Lernens gegeben werden. In der zweiten Phase geht es darum, den angehenden Lehrenden die Erweiterung von Handlungsfähigkeiten und die Reflexion des schulpraktischen Handelns in Bezug auf die Zielsetzungen einer BNE zu ermöglichen. Dabei spielt auch die Qualifizierung der Fachleiterinnen und Fachleiter in den Studienseminaren eine zentrale Rolle. Eine umfassende Integration in die Angebote der Fort- und Weiterbildung muss sich in der dritten Phase vollziehen (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017; Overwien, 2015): Hier sind Weiterbildungsinstitutionen wie etwa Kompetenzzentren der Universitäten und Landesinstitute als zentrale Institutionen zu nennen.

- Modell I: Studienbegleitende Bearbeitung des Themas „Nachhaltige Entwicklung“ aus unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Perspektiven sowie unter fachdidaktischen Fragestellungen
- Modell II: Projektstudium zum Thema „Nachhaltige Entwicklung“ (bis zu drei Semester im Bachelor-Studium)
- Modell III: Studiensemester zum Thema „Nachhaltige Entwicklung“ innerhalb der Master-Studienphase mit interdisziplinärer Bearbeitung eines Themas und unter Mitwirkung von Vertreterinnen und Vertretern einzelner Fächer, Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften

Abb. 1: Modelle der Implementierung von BNE in die erste Phase der LB (vgl. Programm Transfer-21 2007; DGfE, Kommission BNE, 2004)

Dokument	Institution	Stellenwert von BNE: zentral (1) – untergeordnet (2)	Fächerübergreifend (1) Fachspezifisch (2)	Wirkungsort: Schule (1), LB (2); 1. Phase LB (2a), 2. Phase LB (2b)	Verbindlichkeit: Keine (0), hoch (2)	Kommentar, Zitate
Empfehlung „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ 2007	KMK DUK	1	1,2*	1,2	1	* Die Komplexität nachhaltiger Entwicklung erfordert eine Thematisierung in möglichst vielen Fächern und in fachübergreifenden Organisationsformen sowie als wichtiges Anliegen des Schullebens. Während sich im Primärbereich das interdisziplinär angelegte Fach Sachunterricht hervorragend für die Vermittlung von BNE-Themen eignet, wäre im Sekundärbereich neben einer fächerverbindenden oder -übergreifenden Thematisierung eine verstärkte Integration von BNE- Themen in den jeweiligen Fächern anzustreben.“ (KMK 2007)
Bericht „Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2012	KMK	1	1,2*	1,2	1	*beides wird erhoben
Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung 2010	KMK	2	2*	2a	2	* betrifft die Studienbereiche Haushalt und Ernährung, Technik, Textil, Wirtschaft, Biologie, Chemie, Geographie, Gesundheit, es sind nicht alle Fachdidaktiken einbezogen
Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule 2015	KMK	2	2*	1	1	*Sachunterricht wird als Beispiel-fach genannt, BNE ist einer von mehreren übergreifenden Bildungsbereichen wie: Sprachbildung, Interkulturelle Bildung, MINT-Bildung, Medienbildung,...
Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jg. 10)	KMK	2	2*	1	2	Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss umfassen Bildungsstandards für die Fächer, Deutsch, Mathematik, die erste Fremdsprachen (Englisch/Französisch), Biologie, Chemie, Physik und Vereinbarungen über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für die Fächer Biologie, Chemie, Physik. * in den Fächern Biologie und Chemie
Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für versch. Fächer	KMK	2	2*	1	2	* in den Fächern Agrartechnik mit Biologie, Ethik, Wirtschaft, Ernährung, Geographie (sehr präsent), Sozialkunde/Politik, Biologie, Chemie
Gesetze der Länder zur ersten und zweiten Lehrprüfung (z.B. in die Masterverordnung und Ausbildungsverordnung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst)	Länder	2	1,2*	2a, 2b	2	* in einigen Bundesländern fachspezifisch vorhanden, z.B. Baden-Württemberg
Bildungspläne, Schulcurricula	Länder	2	2,1*	1		*in einigen Curricula ist BNE Teil der Präambel
Nachhaltigkeitsstrategien der Länder	Länder	*		1,2	1	*Teilweise wird Lehrerbildung als zentrales Moment der Implementation von BNE betrachtet
Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung 2015	KMK BMZ	1	1,2	1,2	1	* für alle Schulfächer sind fachdidaktische Beispiele angegeben
Bonner Erklärung 2009	DUK	1		1,2	1	In der Bonner Erklärung wurde zur Halbzeit der UN-Dekade für die Lehrerbildung festgehalten: „[...] Lehrpläne und Lehrerbildungsprogramme [sind] so umzuorientieren, dass BNE sowohl in berufsvorbereitende als auch in berufsbegleitende Programme integriert wird. Lehrerbildungseinrichtungen, Lehrer und Professoren müssen unterstützt werden, um solide pädagogische Praktiken zu entwickeln, zu erforschen und miteinander zu verknüpfen. Insbesondere müssen Lehrer bei der Entwicklung von BNE-Strategien, die in größeren Schulklassen anwendbar sind, und bei der Evaluierung von BNE-Lernprozessen unterstützt werden.“ (UNESCO 2009)
Forschungsprogramm der DGfE-Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung 2004	DGfE	1	1,2	1,2	0	

Tab. 1: Rolle und Wirkungsbereiche von BNE in zentralen bildungspolitischen Dokumenten, Quelle: eigene Darstellung

Für die Implementierung von BNE in die erste Phase der LB wurden bereits verschiedene Modelle vorgeschlagen (Abb. 1).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was bisher – v.a. auch im Rahmen der UN-Dekade – in Bezug auf die LB für nachhaltige Entwicklung in Deutschland erreicht worden ist.

### Stand der Lehrerbildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland Zentrale Dokumente im bildungspolitischen Diskurs für die Implementierung von BNE

Es gibt zentrale Dokumente, die für die Verankerung von BNE in der LB in Deutschland bedeutsam und handlungsweisend sind (Tab. 1). Sie unterstützen den Prozess insofern, als damit aufgezeigt wird, das BNE keine ausschließlich freiwillige Angelegenheit von einzelnen „Überzeugungstätterinnen und -tätern“

ist, sondern eine gesamtgesellschaftliche, politische Notwendigkeit, die das Schulsystem als Ganzes betrifft. Aus der fachspezifischen Verbindlichkeit (für Biologie, Geografie, Chemie, Politik/Sozialkunde und Wirtschaft), mit der das Konzept in den Bildungs-

standards, den einheitlichen Prüfungsanforderungen sowie in den Bildungsplänen für Schulen erwähnt wird, ließe sich die Beschränkung von BNE auf einzelne Fachwissenschaften und Fachdidaktiken erklären. Es besteht offensichtlich ein wesentlicher Zusammenhang zwischen Schulcurricula, Gesetzen über Lehrerbildung und -prüfung sowie den Bildungsstandards und einheitlichen Prüfungsanforderungen, der für die Steuerung der Implementation von BNE in die LB relevant sein könnte. Insgesamt spielt bei den genannten Dokumenten deren Verbindlichkeit eine Rolle: Welche Formulierungen sind tatsächlich handlungswirksam und an welchen Stellen wird BNE als optional dargestellt? Ein Forschungsdesiderat ist in diesem Zusammenhang die Bestandsaufnahme, in welchen Rechtsvorschriften der Länder hinsichtlich der Ausbildung und Prüfung von LuL BNE verankert ist und an welcher Stelle (erste o. zweite Phase der LB). Auch zentral ist die Frage, ob BNE fächerübergreifend verstanden wird oder als Teil einzelner Fachdidaktiken. Tabelle 1 gibt Aufschluss über diese Fragen und Gewichtungen.

### **Studien zur Lehrerbildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland**

Wenngleich es bereits einige gute Beispiele der Integration von BNE in die LB gibt, liegen zu dem Stand der Integration von BNE in die LB an deutschen Hochschulen bisher wenig flächendeckende und belastbare Daten vor.

In einer Umfrage bei den Bundesländern „Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung“ hat die KMK (2017) Aussagen zur Integration von BNE in die drei Phasen der LB erhoben. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist allerdings zu berücksichtigen, dass es sich nicht um eine strukturierte Erfassung mit bestimmten, klar definierten Kriterien handelt, sondern um die Selbstauskünfte der Bundesländer. Diese variieren in Ausführlichkeit und Detailgrad erheblich. Außerdem werden Bereiche wie „Umwelterziehung“ teilweise als Aktivitäten im Sinne von BNE genannt (KMK, 2017).

Die Ergebnisse zeigen, dass „BNE [...] in den meisten Ländern sowohl in der 1. als auch 2. Phase der Lehrkräftebildung in unterschiedlicher Art und Weise verankert [ist]“ (ebd., S. 5). Bezüglich der ersten Phase der LB wird deutlich, dass dort die Verankerung von BNE z.B. „über die Integration des Erwerbs von Querschnittskompetenzen auf der Grundlage einer Rahmenverordnung, die von den Hochschulen autonom in den Studiencurricula der Fächer umgesetzt wird bzw. fach- oder themenbezogen über die Integration in einzelnen Fächern (z. B. Sachunterricht, Naturwissenschaften, Geographie, Wirtschaft) sowie im Rahmen des Studiums der Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 5) erfolgt. Hier wird BNE meistens als Querschnittsaufgabe bzw. -kompetenz verstanden. Zudem gibt es in der ersten Phase BNE-affine Projektaktivitäten bzw. Veranstaltungen. So wurde z.B. in Baden-Württemberg mit der Einführung der neuen Lehramtsstudiengänge zum Wintersemester 2015/2016 für alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer der Erwerb von BNE-Querschnittskompetenzen im Ausbildungskanon der Lehramtsstudiengänge verbindlich verankert. In Berlin ist im Rahmen des Orientierungsrahmens für den Lernbereich globale Entwicklung ein Umsetzungsprojekt mit der Freien Universität Berlin zur Integration von BNE in die universitäre Ausbildung geplant. An der Universität Bremen ist BNE in Studiengängen mit Lehramtsorientierung Bestandteil des fachwis-

senschaftlichen Curriculum des Studienfachs „Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht“ (Elementar- und Grundschulpädagogik) und der fachdidaktischen Curricula der Naturwissenschaften. Zudem ist es an der Universität Bremen für alle Lehramtsstudierenden möglich, ein schulbezogenes Forschungspraktikum zu Fragestellungen der nachhaltigen Entwicklung zu absolvieren und entsprechende Masterarbeiten zu schreiben. An der Universität Hamburg ist BNE in den Lehramtsstudiengängen in verschiedenen Phasen des Studiums systematischer Bezugspunkt der Curricula (ebd.). „In den meisten Ländern gibt es allerdings derzeit keine verbindliche Regelung, sodass von einer flächendeckenden und systematischen Verankerung der BNE in der Lehrkräftebildung in den Ländern noch nicht gesprochen werden kann“ (ebd., S. 5).

Dies gilt auch für die zweite Phase der LB. „Auch hier kann festgestellt werden, dass derzeit noch nicht von einer verbindlichen, flächendeckenden und systematischen Verankerung von BNE in allen Ländern gesprochen werden“ (ebd., S. 5). Auch in der zweiten Phase wird BNE „weitgehend als Querschnittsaufgabe bzw. -kompetenz bzw. im Kontext fächerübergreifender Bildungs- und Erziehungsaufgaben sowie als impliziter Bestandteil aller Ausbildungsfächer bzw. BNE-affiner Fächer verstanden“ (ebd., S. 5). Mitunter kann auch eine Verankerung von BNE in alle Rahmenpläne für die Seminare und eine Integration in die Seminausbildung festgestellt werden. Zudem werden Projekte, Wahlmodule und Veranstaltungen bzw. Zusatzqualifikationen und die Qualifizierung von Fachleiter/-innen sowie weiteren Lehrenden am Seminar für die Integration von BNE in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung genutzt. Teilweise spielen auch Netzwerkstrukturen in den Ländern die Integration von BNE im Bereich der Seminare eine Rolle. Beispielsweise in Hessen haben die Studienseminare Wiesbaden, Darmstadt und Heppenheim BNE in ihre Ausbildung integriert. In Baden-Württemberg ist auch in der zweiten Phase BNE als Querschnittskompetenz impliziter Bestandteil aller Ausbildungsfächer (ebd.).

Bezüglich der dritten Phase stellt die KMK fest, dass BNE „in den Ländern auf eine vielfältige Art und Weise in die Lehrkräftefortbildung eingebunden“ ist. Allerdings hängen die Angebote „im Wesentlichen von den länderspezifischen Rahmenbedingungen bzw. jeweiligen Organisationsstrukturen ab“ (ebd., S. 5). Auch wenn es gute Beispiele in der Lehrerfortbildung wie etwa BNE als Querschnittskompetenz in der fachbezogenen und fachübergreifenden amtlichen Lehrkräftefortbildung in Baden-Württemberg, BNE als Leitthema für verschiedene Beratungsfelder in der Lehrkräftefortbildung am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) oder die Beratungsstelle „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ der zentralen Fortbildungseinrichtung „Landesinstitut für Pädagogik und Medien“ in Schleswig-Holstein gibt (ebd.), sind flächendeckende Angebote in allen Bundesländern bisher noch nicht gegeben.

Wenn auch in einigen Bundesländern gegenüber der letzten KMK-Umfrage (2012) deutliche Fortschritte erkennbar sind, so wird doch anhand der derzeit vorliegenden Daten immer noch deutlich, dass „trotz langjähriger Diskussionen über die Notwendigkeit, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vor allem in die Lehrerbildung einzubeziehen [...], entsprechende Initiativen und Strukturentscheidungen noch am Anfang [stehen]“ (Stoltenberg & Holz, 2013, S. 41).



### Möglichkeiten einer Verankerung von BNE in der Lehrer- und Schulbildung

Die KMK könnte als Schlüsselinstitution bei der tieferegreifenden Verankerung von BNE im deutschen Schulsystem eine wesentlichere Rolle spielen. Da Konzepte und Themen der Schulbildung eng mit der LB verknüpft sind, sollte diese Verzahnung auch bei der Implementation von BNE in die LB genutzt werden. Wäre BNE Teil der Bildungsstandards für den Primarbereich, für den Hauptschulabschluss und für die Allgemeine Hochschulreife, hätte das Konzept nicht nur eine Chance, ernst genommen, sondern auch stärker in alle Fachdidaktiken integriert zu werden. Ein wichtiger Akteur in diesem Zusammenhang könnte das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen sein, das sich mit der Weiterentwicklung, Operationalisierung, Normierung und Überprüfung von Bildungsstandards befasst.

Für die erste Phase könnten nicht nur die Rahmenvereinbarungen zur Ausbildung der musischen Fächer, wie Kunst und Musik, sowie die bildungswissenschaftlichen Standards für die LB um das Konzept BNE erweitert werden – sondern auch das Prüfungswesen, das den Abschluss der ersten Phase regelt, müsste entsprechend angepasst werden, d.h. also die Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1) und über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2). Hier wird BNE bislang nicht erwähnt.

Was die zweite Phase betrifft, so sollte BNE in die Ländergemeinsamen Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung aufgenommen werden, um zu verhindern, dass das Konzept ausschließlich als freiwilliger Zusatz betrachtet wird.

Ein weiterer Schritt für die Integration von BNE in die LB, den Kompetenzaufbau von Lehrkräften und die damit verbundene Wirksamkeitsforschung könnten die Programme „FONA3“ des BMBF und die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) sein. Während im Rahmenprogramm „FONA3“ zwar BNE als zentraler Bestandteil der Nachhaltigkeitsforschung ausgewiesen ist, gibt es dort keinen expliziten Bezug zur Lehreraus- und -weiterbildung. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ fokussiert auf einen wesentlichen inhaltlichen Schwerpunkt das Thema Inklusion – BNE wird jedoch nicht erwähnt, wenngleich sich vielfältige Kohäsionspotenziale in den durch BNE und Inklusion adressierten Themen und Problemen für die Forschung ergeben könnten. Die genannten Programme könnten durch die Untersuchung empirischer Evidenzen die Arbeit mit dem Konzept BNE in der LB noch stärker unterstützen und sichtbar machen.

### Fazit

LB für nachhaltige Entwicklung ist eine wichtige Voraussetzung für die Förderung von BNE in der Schule. Sie unterstützt die LuL bei der Entwicklung der erforderlichen Kompetenzen. In den letzten Jahren wurden bereits Fortschritte bei der Integration von BNE in die LB erzielt. Dies betrifft aber nach wie vor eher vereinzelte Lehrangebote und Projekte; strukturelle Veränderungen sind erst in Ansätzen erkennbar. Bisher gibt es in Deutschland keine einzige Hochschule, die BNE tatsächlich als Quer-

schnittsanliegen der LB versteht und systematisch in die Fächer, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften sowie auch die schulpraktischen Studien integriert. Das gleiche gilt für die zweite Phase der LB in den Studienseminaren.

Die Weiterentwicklung und vor allem die praktische Erprobung und Umsetzung der vorliegenden Konzepte zur Verankerung des Bildungskonzepts in die LB und damit die Überführung von Modellprojekten und einzelnen Best-Practice-Beispielen in die Strukturen der LB – im Sinne einer verbindlichen und systematischen Integration von BNE – bleibt eine bestehende Herausforderung. Die lehrerbildenden Hochschulen und Studienseminare befinden sich erst auf dem Weg, ihre Bildungsangebote an dem Konzept auszurichten. Beschleunigt werden könnte dieser Prozess durch eine verbindliche Verankerung in den Lehrerausbildungsordnungen.

Auch von flächendeckenden Angeboten zur Fort- und Weiterbildung zu BNE für LuL kann bisher nicht die Rede sein. Und auch die Wirksamkeit von bestehenden Angeboten könnte noch erhöht werden, indem z.B. Schulleitungen, Studienseminare sowie die Schulaufsicht und Schulinspektion mit Fort- und Weiterbildungen angesprochen werden. Außerdem sollte der Implementationsprozess in den Schulen im Anschluss an Fort- und Weiterbildungen stärker begleitet werden (Stoltenberg & Holz, 2013).

Diese Bestrebungen in der Praxis der LB sollten durch eine verstärkte Forschung zur LB für nachhaltige Entwicklung unterstützt und begleitet werden. Hier ist u.a. an Forschung zur Modellierung und Erfassung von Lehrkompetenzen und damit eine vertiefte wissenschaftliche Erschließung des notwendigen Professionswissens von LuL zu denken. Auch wird mehr empirische Forschung zum Stand von LB für nachhaltige Entwicklung in Deutschland insgesamt und an einzelnen Hochschulen benötigt, aber z.B. auch zu den subjektiven Theorien zu Nachhaltigkeit und BNE von (angehenden) LuL.

Es besteht die Hoffnung, dass in den nächsten Jahren im Kontext des WAP auch in Deutschland der stärkeren und schnelleren Integration von BNE in die Strukturen der LB mehr Bedeutung beigemessen wird.

### Anmerkungen

- 1 Der Beitrag stellt eine aktualisierte Fassung der folgenden Veröffentlichung dar: Rieckmann, M./Holz, V. (2017): Zum Status Quo der Lehrerbildung und -weiterbildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. In: *Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen* 25 (1), S. 4-18. Sie ist in einem Themenschwerpunkt „Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ausbildung und Weiterbildung für pädagogische Akteure“ erschienen: [http://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs\\_und\\_sozialwissenschaften/zeitschriften/der\\_paedagogische\\_blick/show/Journal/ausgabe/33924-der\\_paedagogische\\_blick\\_12017.html](http://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/zeitschriften/der_paedagogische_blick/show/Journal/ausgabe/33924-der_paedagogische_blick_12017.html).
- 2 Engl.: Global Action Programme (GAP)
- 3 Zu LeNa s. das Porträt in dieser ZEP.
- 4 Das Netzwerk wurde vom UNESCO Chair „Reorienting Teacher Education to Address Sustainability“ der York University in Toronto, Kanada, gegründet (vgl. Stoltenberg/Holz 2013, S. 57).

### Literatur

- Adomšent, M.; Bormann, I.; Burandt, S.; Fischbach, R. & Michelsen, G. (2012). Indikatoren für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (Hg.), *Bildungsforschung* Band 39. *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung*. (S. 71-91). Berlin.

- Barth, M. & Rieckmann, M. (2012). Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: an output perspective. *Journal of Cleaner Production*, 26, 28–36.
- Bertschy, F.; Künzli David, C. & Lehmann, M. (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 5, 5067–5080.
- Deutscher Bundestag (2013). *Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. 17. Legislaturperiode. Drucksache 17/14325. Zugriff am 19.09.2017 <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/143/1714325.pdf>.
- Deutschesprachiges Netzwerk LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung (2014a). *Forschung zur LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Ein Positionspapier zur Ausgestaltung von Forschungsprogrammen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Zugriff am 19.09.2017 [http://www.leuphana.de/fileadmin/user\\_upload/portale/netzwerk-lena/LeNa\\_Positionspapier\\_Forschung\\_2014\\_10\\_14.pdf](http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/portale/netzwerk-lena/LeNa_Positionspapier_Forschung_2014_10_14.pdf).
- Deutschesprachiges Netzwerk LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung (2014b). *LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung – von Modellprojekten und Initiativen zu neuen Strukturen! Ein Memorandum zur Neuorientierung von LehrerInnenbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Zugriff am 19.09.2017 [http://www.leuphana.de/fileadmin/user\\_upload/portale/netzwerk-lena/LeNa\\_Memorandum\\_2014\\_09\\_01.pdf](http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/portale/netzwerk-lena/LeNa_Memorandum_2014_09_01.pdf).
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Kommission „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2004). *Memorandum zur „Lehrerbildung für eine nachhaltige Entwicklung“*. Lüneburg und Hannover.
- Emmermann, C. & Lux, J. (2004). Gestaltungskompetenz von Lehrkräften. In A. Hartinger & M. Fölling-Albers (Hg.), *Lehrerinnenbildung für den Sachunterricht*. (S. 101–108). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Gräsel, C.; Bormann, I.; Schütte, K.; Trempler, K.; Fischbach, R. & Asseburg, R. (2012). Perspektiven der Forschung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Bildungsforschung Band 39. Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung*. (S. 7–24). Berlin.
- Holz, V. (2013). Kulturwissenschaftliche Zugänge im Sachunterricht – Impulse für die Praxis im Rahmen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In U. Stoltenberg (Hg.), *Weltorientierung durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Theoretische Grundlagen und Praxis des Sachunterrichts in der Grundschule*. (S. 47–63). Bad Homburg: VAS Vlg f. Akad. Schriften.
- Holz, V. (2016). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kulturwissenschaftliche Forschungsperspektiven*. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2012). Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2012. Zugriff am 19.09.2017 [http://kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_12\\_13-Bericht-BNE-2012.pdf](http://kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_13-Bericht-BNE-2012.pdf).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). *Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 17.03.2017*. Zugriff am 19.09.2017 [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_03\\_17-Bericht-BNE-2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_03_17-Bericht-BNE-2017.pdf).
- Künzli David, C. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern: Haupt Verlag.
- Künzli David, C.; Bertschy, F. & Buchs, C. (2013). *Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Rolle und Aufgaben von Lehrpersonen*. Zugriff am 19.09.2017 [http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/campus/cohep/2.3.1\\_d\\_Rolle\\_von\\_Lehrpersonen.pdf](http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/campus/cohep/2.3.1_d_Rolle_von_Lehrpersonen.pdf).
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hg.) (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 19.09.2017 [http://www.bne-por-tal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/Nationaler\\_Aktionsplan\\_Bildung\\_fuer\\_nachhaltige\\_Entwicklung\\_0817.pdf](http://www.bne-por-tal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_fuer_nachhaltige_Entwicklung_0817.pdf).
- Overwien, B. (2015). Der Lernbereich Globale Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. 2. (aktualisierte und erweiterte) Auflage. Bonn, Zugriff am 19.09.2017 [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf), S. 443–457.
- Programm Transfer-21 (2007). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung – Kompetenzerwerb für zukunftsorientiertes Lehren und Lernen*, Zugriff am 19.09.2017 [http://www.transfer-21.de/daten/lehrerbildung/AGL\\_Strategiepapier.pdf](http://www.transfer-21.de/daten/lehrerbildung/AGL_Strategiepapier.pdf).
- Rauch, F. & Steiner, R. (2013). Competences for education for sustainable development in teacher education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 31(3), 9–24.
- Rieckmann, M. (2013). Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung. *POLIS (4/2013)*, 11–14.
- Rieckmann, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und Stand der Implementierung. In M. Schweer (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern – Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten*. (S. 11–32). Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Rieckmann, M.; Fischer, D. & Richter, S. (2014). Nachhaltige Ernährung im Wertediskurs – Beiträge einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Schank, K. Vorbohle & J. H. Quandt (Hg.), *Perspektive Nahrungsmittelethik*. (S. 29–58). München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Sleuys, W. (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*, Zugriff am 19.09.2017 [http://www.unecce.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCCT%20Handbook\\_Extract.pdf](http://www.unecce.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCCT%20Handbook_Extract.pdf).
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK); Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2007). *Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“*, Zugriff am 19.09.2017 [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_06\\_15\\_Bildung\\_f\\_nachh\\_Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf).
- Stoltenberg, U. & Holz, V. (2013). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Schulen. Herausforderungen für die LehrerInnenbildung*. Eine Tagungsdokumentation als Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Schulen und Unterricht und der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern unter dem Anspruch von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Lüneburg.
- UNECE – Wirtschaftskommission für Europa, Ausschuss für Umweltpolitik (2005). *UNECE-Strategie über die Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Zugriff am 19.09.2017 <http://www.unecce.org/fileadmin/DAM/env/esd/strategytext/strategyingerman.pdf>.
- UNECE – United Nations Economic Commission for Europe (2012). *Learning for the future. Competences in ESD for educators*, Zugriff am 19.09.2017: [http://www.unecce.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD\\_Publications/Competences\\_Publication.pdf](http://www.unecce.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf).
- UNECE Expert Group (2007). *Indicators for Education for Sustainable Development. Progress report on the work of the Expert Group*, Zugriff am 19.09.2017 <http://www.unecce.org/fileadmin/DAM/env/documents/2006/eccc/cep/ac.13/2006.5.e.pdf>.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014). *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, Zugriff am 19.09.2017 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO, Zugriff am 19.09.2017 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, Zugriff am 19.09.2017 [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E).
- Wals, A. E. J. (2015). *Beyond Unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the anthropocene*, Wageningen, Zugriff am 19.09.2017 [https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972\\_rvb\\_inauguratie-wals\\_oratieboekje\\_v02.pdf](https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972_rvb_inauguratie-wals_oratieboekje_v02.pdf).
- World's Largest Lesson (2016). Zugriff am 19.09.2017 <http://worldslargestlesson.globalgoals.org/de/>.

### Dr. Marco Rieckmann

ist Professor für Hochschuldidaktik, Schwerpunkt Schlüsselkompetenzen, im Fach Erziehungswissenschaften der Fakultät I – Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften an der Universität Vechta. Zuvor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leuphana Universität Lüneburg (2004–2013). Er ist stellvertretender Vorsitzender der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Vertreter der DGfE im Council der European Educational Research Association (EERA) sowie Sprecher des Deutschsprachigen Netzwerks „LehrerInnenbildung für nachhaltige Entwicklung“ (LeNa). Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Hochschuldidaktik, (Hochschul-)Bildung für nachhaltige Entwicklung, Nachhaltige Hochschulentwicklung.

### Dr. Verena Holz

ist Vorsitzende der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE, Mitarbeiterin der Leuphana Universität Lüneburg (Fakultät Nachhaltigkeit) und im Schuldienst aktiv. Sie forscht und lehrt an den Schnittstellen von Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lehrerbildung und ästhetischer Bildung/Kultureller Bildung. Von 2013–2017 hat sie gemeinsam mit Prof. Dr. Ute Stoltenberg das Netzwerk LeNa (LehrerInnenbildung für nachhaltige Entwicklung) aufgebaut und koordiniert. Zuvor war sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Lehrerbildung im Fach Sachunterricht tätig (Bereiche: BNE, Medienbildung, sozialwissenschaftliche Bildung).

Björn Risch/Karla Blöcher/Anne-Katrin Holfelder/Marie Schehl/  
Philip Weinberger

## Konzept und Praxis des Zertifikats „Bildung – Transformation – Nachhaltigkeit (BTN)“<sup>1</sup> – BNE in der Lehrerbildung

### Zusammenfassung

Wir stehen vor zahlreichen globalen Herausforderungen: Klimawandel, Artensterben, Ressourcenverknappung etc. Aber was sind die genauen Hintergründe, welche Lösungsansätze gibt es und wie kann ich diese mit Schülerinnen und Schülern erarbeiten? Lehrpersonen nehmen eine wichtige Rolle ein, wenn es um die Förderung von Kompetenzen im Kontext *Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft* geht. Die Ausbildung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist jedoch eine hochschuldidaktische Schwachstelle: Bislang sind die institutionellen Rahmenbedingungen nicht gegeben, um BNE in allen Lehramtsstudiengängen zu integrieren. Mit dem am Standort Landau der Universität Koblenz-Landau zum Wintersemester 2016/17 eingeführten Zertifikat *Bildung – Transformation – Nachhaltigkeit* (BTN) soll aufgezeigt werden, wie BNE in die Hochschulbildung implementiert werden kann. Das Zertifikat bietet Lehramtsstudierenden aller Fächer und Schulformen die Möglichkeit, sich in fünf Modulen wissenschaftlich fundiert, multiperspektivisch und praxisorientiert mit Aspekten nachhaltiger Entwicklung auseinanderzusetzen.

**Schlüsselworte:** *Lehrerbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Zertifikat*

### Abstract

Today we face many global challenges such as climate change, biodiversity loss or shortage of resources. But what are the reasons? Are there sustainable solutions? And how to give students an understanding of these sustainability problems as well as competencies to assess them? Teachers should play a predominant role in developing competencies to promote sustainable development. However, despite many declarations, little has been achieved in terms of embedding education for sustainable development (ESD) holistically in the curriculum of teacher training. Since winter semester 2016/17, teacher students of all school types and subjects of the University Koblenz-Landau have the possibility to attend the certificate *Bildung – Transformation – Nachhaltigkeit* (Education – Transformation – Sustainability). In five modules, the certificate offers teacher students, of all disciplines and school forms the opportunity to engage scientifically, multiperspectively and practice-oriented with aspects of sustainable development. This certificate shows a way to implement ESD in teacher education.

**Keywords:** *Teacher Education, Education for Sustainable Development, Certificate*

Die Auswirkungen der Menschheit auf die Systeme und Prozesse der Erde sind seit der Industrialisierung so stark wie nie zuvor. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sprechen bereits vom Zeitalter der Menschen – dem *Anthropozän* (Steffen et al., 2007). Die menschlichen Aktivitäten auf der Erde nähern sich planetaren Grenzen, deren Überschreitung zu grundlegenden Umweltveränderungen führen würde (Rockström et al., 2009). Diese *planetarischen Leitplanken* sind dabei quantitativ definierbare Schadensgrenzen, jenseits derer das Erdsystem durch anthropogene Umweltveränderungen so stark verändert wird, dass die Folgen intolerabel sind (WBGU, 2011). Die *Agenda für nachhaltige Entwicklung* der Vereinten Nationen formuliert daher 17 Nachhaltigkeitsziele, die bis zum Jahr 2030 erreicht werden sollen. Bei der Erreichung dieser Ziele einer nachhaltigen Entwicklung nimmt die nachhaltige Bildung für alle Menschen eine Schlüsselrolle ein (UNESCO, 2015). Kinder und Jugendliche sind die Akteure von morgen. Deshalb ist die Sensibilisierung dieser Zielgruppe für nachhaltiges Denken und Handeln von höchster Bedeutung.

Die Vereinten Nationen riefen die Jahre 2005 bis 2014 zur Weltdekade *Bildung für nachhaltige Entwicklung* aus, mit dem Ziel das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in allen Bildungsbereichen zu verankern. Aktuelle Studien zeigen jedoch, dass die notwendige Implementierung von BNE in allen Bereichen des Bildungssystems noch nicht erreicht ist (UNESCO, 2013; Buddeberg, 2016, S. 273). Zwar bezieht sich die Förderung nachhaltigkeitsrelevanter Kompetenzen nicht ausschließlich auf institutionalisierte Bildung, jedoch ist gerade hier großes Potential zu sehen, da Bildungsinstitutionen von allen Kindern und Jugendlichen durchlaufen werden. Darüber hinaus ermöglicht eine Verankerung der BNE außerhalb des formalen Bildungssektors, Menschen unterschiedlicher Altersgruppen und sozialen Hintergrundes zu erreichen (Michelsen et al., 2013). Die Vereinten Nationen fordern ihre Mitgliedsstaaten daher auf, mit Folgeaktivitäten zur UN-Dekade *Bildung für nachhaltige Entwicklung* das Thema aktiver in alle Bildungsbereiche hineinzutragen. Dass dies nicht immer ganz einfach ist, zeigen die Bemühungen der Länder in der Vergangenheit. Zahlreiche Schulfächer greifen zwar vereinzelt nach-



haltigkeitsrelevante Themen auf, doch dies alleine reicht nicht aus. BNE muss strukturell als fächerübergreifendes Handlungsfeld implementiert werden.

Zukünftige Lehrpersonen nehmen folglich eine wichtige Rolle ein, wenn es um die Förderung von Kompetenzen geht, die für die Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft notwendig sind. Zur Realisierung dieser Aufgabe gilt es bereits im Studium, qualifizierte Lehrkräfte im Bereich der BNE auszubilden. Die universitäre Lehramtsausbildung stellt eine ideale Keimzelle für die so wichtige Entwicklung hin zu einer großen Transformation für Nachhaltigkeit dar. Wird doch heutzutage von Lehrerinnen und Lehrern immer häufiger erwartet, dass sie *problem solver*, *change agents* und *transition managers* zugleich sind (Wiek et al., 2011).

Diesen Ansprüchen stehen die derzeitigen Inhalte der Lehramtsausbildung in Deutschland entgegen. Die Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Bereich BNE ist eine hochschuldidaktische Schwachstelle. Auch wenn in den letzten Jahren einige Initiativen und Projekte zur Implementierung einer BNE in die Lehrerbildung entwickelt wurden, steht eine strukturelle Veränderung dieser noch aus (LeNa, 2014). Bislang sind die institutionellen Rahmenbedingungen zur Integration einer BNE in alle Lehramtsstudiengänge über die Fächergrenzen hinweg, nicht gegeben. Die Förderung von nachhaltigkeitsrelevantem Wissen und Kompetenzen stellt oftmals ein fachbezogenes Anliegen dar, das vor allem in den Fächern angesiedelt ist, die sich bereits vor der UN-Dekade mit umwelt- und entwicklungspolitischen Fragen auseinandersetzen (z.B. Biologie und Geographie). Doch selbst in diesen Fächern ist es nicht gewährleistet, dass nachhaltigkeitsrelevante Fragen thematisiert werden. Dies spiegelt sich auch in der Forschung über Lehramtsstudierende im Kontext BNE wider: So konnte in Bezug auf fachliches Wissen gezeigt werden, dass viele bei Schülerinnen und Schülern bemängelte Defizite auch auf Lehramtsstudierende zutreffen, beispielsweise fehlendes systemisches Denken (Serman & Booth Sweeney, 2007) oder die Fokussierung auf die ökologische Dimension (Summers et al., 2004).

Das bedeutet, dass es bei der Lehramtsausbildung nicht nur um didaktische und pädagogische Fragen im Kontext BNE gehen sollte, sondern unter anderem auch dieselben Anliegen an Lehramtsstudierende wie an Kinder und Jugendliche formuliert werden können, nämlich der Erwerb von nachhaltigkeitsrelevantem Fachwissen und entsprechenden Kompetenzen. Bei der Ausbildung von Lehramtsstudierenden gilt es deshalb, sie zunächst in die BNE-Thematik einzuführen, bevor sie sich mit Fragen der didaktischen Vermittlung auseinandersetzen sollten. Notwendig ist hier zunächst, dass sich die Studierenden kritisch mit unterschiedlichen Positionen einer BNE auseinandersetzen und sich dem Spannungsfeld einer BNE zwischen Instrumentalisierung und Bildung bewusst werden. Den Studierenden müssen zudem Räume geboten werden, in denen sie sich selbst mit konkreten Nachhaltigkeitsproblemen und deren Bearbeitung beschäftigen können. Es gilt, die drei Wissensarten – Systemwissen, Zielwissen und Transformationswissen – die für gesellschaftliche Transformationsprozesse als notwendig erachtet werden, zu erarbeiten, zu reflektieren und zu diskutieren (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2015). Die Studierenden sollen die Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft, und damit verbunden auch das dazu notwen-

dige Wissen, nicht als eindeutig und feststehend, sondern vielmehr als komplex und prozessual wahrnehmen. Erst dann kann gewährleistet werden, dass auch in der Konzeption von Lehr-Lern-Settings der Komplexität und der Mehrperspektivität einer BNE adäquat begegnet werden kann. Die daran anschließende Erarbeitung von Vermittlungsmethoden ist eine hochschuldidaktische Herausforderung. So sind Lehr-Lern-Prozesse im Allgemeinen bereits als komplex zu betrachten, im Rahmen der Vermittlung von nachhaltigkeitsrelevantem Wissen und Kompetenzen kommt die Schwierigkeit hinzu, dass das Leitbild Nachhaltigkeit keineswegs eindeutige Lösungen bereitstellt und bislang auch nicht geklärt ist, wie mögliche (Schlüssel-)Kompetenzen in Lehr-Lern-Settings erfolgreich vermittelt werden können (Wiek et al., 2011). Dieser Mangel an *Erfolgsrezepten* präsentiert die vermutlich schwierigste Herausforderung der Lehramtsausbildung im Kontext BNE: Ein erfolgreicher Zusammenhang zwischen der Konzeption von Lehrveranstaltungen und deren Wirkung in Bezug auf die Ziele von BNE konnte bislang kaum festgestellt werden (Wiek et al., 2011).

### Konzept des Zertifikats BTN

Mit der Einführung des Zertifikats *Bildung – Transformation – Nachhaltigkeit* (BTN) an der Universität Koblenz-Landau (Standort Landau) wird modellhaft ein Weg zur Stärkung von Nachhaltigkeitskompetenzen und der Fähigkeit zum interdisziplinären und systemischen Denken bei Lehramtsstudierenden aller Fächer und Schulformen aufgezeigt und erprobt. Im Rahmen des Zertifikats erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach der fundierten und kritischen Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsrelevantem Wissen die Möglichkeit, Methoden selbst zu entwickeln, auszuprobieren und zu evaluieren. Das Zertifikat umfasst fünf Module und bietet Lehramtsstudierenden die Gelegenheit, sich wissenschaftlich fundiert, multiperspektivisch und praxisorientiert mit Aspekten nachhaltiger Entwicklung auseinanderzusetzen (Abb. 1). Ziel ist es, dass sich die Absolventinnen und Absolventen des Zertifikats ihrer Verantwortung und Rolle in Bezug auf die notwendige Transformation hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft bewusst werden und sie relevante Kompetenzen im Kontext Nachhaltigkeit entwickeln, die es ihnen ermöglichen, in ihrem späteren Berufsleben an Schulen, Hochschulen oder außerschulischen Bildungseinrichtungen systemische Nachhaltigkeitskonzepte zu implementieren.

In den drei Modulen des ersten Semesters werden im Sinne einer transformativen Bildung die notwendigen Grundlagen vermittelt und kritisch reflektiert, um die Nachhaltigkeitsthematik in ihrer Komplexität und mit Bezug auf systemische Zusammenhänge zu verstehen (WBGU, 2011). Die Ringvorlesung *Komplexe Nachhaltigkeitsprobleme* wird von hochschulinternen und auch externen Expertinnen und Experten gestaltet, um so den Studierenden einen umfassenden Zugang zur Thematik zu gewährleisten. Neben den Herausforderungen einer BNE – nicht nur im schulischen Kontext – steht insbesondere das Thema Inklusion im Fokus des Zertifikats, da die inklusive Bildung Grundvoraussetzung dafür ist, dass alle Menschen am gesellschaftlichen Wandel teilhaben können und somit eine große Transformation erst ermöglicht wird. Im zweiten Semester folgt dann in Modul 4 die Anwendung der Inhalte



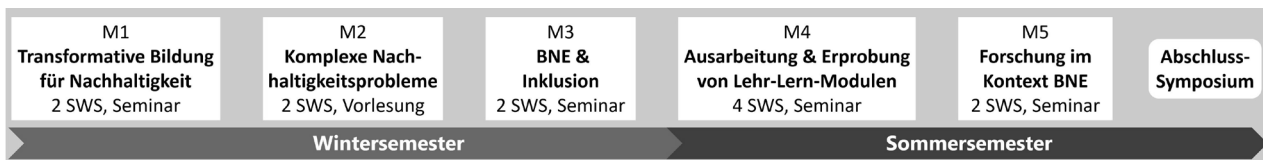


Abb. 1: Studienverlauf des Zertifikats BTN (M=Modul; SWS= Semesterwochenstunden); Quelle: eigene Darstellung

des ersten Semesters. Hier werden in Kooperation mit lokalen Bildungsakteurinnen und -akteuren im schulischen und außerschulischen Bereich Lehr-Lern-Module konzipiert, die sich auf Nachhaltigkeitsprobleme (*real-world problems*) beziehen. Dadurch wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, innovative und transformative Methoden auszuprobieren und diese zugleich in gemeinsamen Veranstaltungen hinsichtlich der Ziele einer transformativen Bildung zu evaluieren. Das begleitende Forschungsseminar (Modul 5) liefert die notwendigen Grundlagen.

### Kurzbeschreibung der BTN-Module

#### **Modul 1: Transformative Bildung für Nachhaltigkeit**

Das erste Modul stellt die Grundlagen- und Überblicksveranstaltung des Zertifikats dar und bietet den Studierenden relevantes Wissen sowie Methoden für die praxisorientierten Module an. Inhaltlich werden zunächst das zugrundeliegende Leitbild und die Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung vorgestellt. Dazu werden unterschiedliche Positionen zu einer nachhaltigen Entwicklung analysiert und auf konkrete Nachhaltigkeitsprobleme angewendet. Die Studierenden werden dazu angeregt, die Bedeutung des Begriffes Nachhaltigkeit im Alltagsverständnis und in Bezug auf die von ihnen studierten Schulfächer zu reflektieren. Aufbauend auf dem Verständnis einer nachhaltigen Entwicklung wird die Grundidee einer BNE behandelt. Eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit dem Konzept beziehungsweise mit den darin geforderten Kompetenzen erfolgt durch die Mitberücksichtigung weiterer Disziplinen, darunter vor allem die Ursprungsdisziplinen einer BNE, die Umweltbildung und das Globale Lernen. Ziel des Moduls 1 ist es, dass sich die Studierenden wissenschaftlich fundiert mit dem Konzept einer BNE auseinandersetzen. Sie lernen insgesamt die Chancen und Grenzen des Konzeptes als Beitrag zu einer gesellschaftlichen Transformation kennen sowie reflektieren und entwickeln eine eigene (begründete) Position dazu. Die Studierenden sollen außerdem durch den Besuch dieses Moduls transformative Bildungskonzepte kritisch hinterfragen können und das theoretische Rüstzeug erlangen, um eigene Lehr-Lern-Settings im Kontext BNE zu konzipieren.

#### **Modul 2: Komplexe Nachhaltigkeitsprobleme**

Das Modul 2 weist eine Besonderheit auf: Im zweiwöchigen Rhythmus wechseln sich öffentliche Ringvorlesung und vertiefendes, nicht öffentliches Seminar für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Zertifikats ab. Dieses Design bietet die Möglichkeit, den teilnehmenden Lehramtsstudierenden einerseits einen umfassenden Einblick in die Themen aktueller Nachhaltigkeitsforschung zu geben und andererseits die Forschungserkenntnisse in Kleingruppen bildungsrelevant zu vertiefen und kritisch zu reflektieren. Die Studierenden werden in diesem Modul im systemischen und interdisziplinären Denken geschult, lernen andere Perspektiven kennen und verstehen

und erkennen die Bedeutung von Forschung und Innovation für eine nachhaltige Entwicklung (NE). Die Themen der Ringvorlesung decken dabei sowohl ökologische, ökonomische, soziale und kulturelle Themen sowie ihre Interaktionen ab.

#### **Modul 3: BNE & Inklusion**

Studierende, die sich nicht schwerpunktmäßig mit sonderpädagogischen Fragestellungen im Rahmen ihres Studiums auseinandersetzen, begegnen der Forderung nach der inklusiven Gestaltung ihrer Bildungsangebote oft mit großer Unsicherheit. In Modul 3 werden die Herausforderungen, aber auch Chancen der Themen Inklusion und Heterogenität in Bezug auf transformative Bildungsprozesse gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet. Den Studierenden wird die Anschlussfähigkeit des Konzeptes der BNE und der Inklusion aufgezeigt. Dadurch sollen auch mögliche Barrieren bei der Konzeption inklusiver Bildungsangebote im Kontext der BNE abgebaut werden. Durch eine bewusst praxisnahe Gestaltung des Seminars wird den Studierenden ein Aktionsfeld geboten, in dem sie sich in geschütztem Rahmen einer inklusiven BNE nähern können. Außerschulischen Lernorten als Handlungsfelder einer inklusiven BNE kommen dabei eine besondere Bedeutung zu.

#### **Modul 4: Ausarbeitung & Erprobung von Lehr-Lern-Modulen**

Aufbauend auf den theoretischen Erkenntnissen des ersten Semesters ist das Ziel des Moduls 4 die Entwicklung und Durchführung von Projekten, die im Rahmen von schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten mit Schülergruppen – in Kooperation mit lokalen Akteuren – durchgeführt werden. Darüber hinaus werden die Studierenden durch die Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Projektes zur Selbstreflexion und kritischen Auseinandersetzung mit Lehr-Lern-Situationen im Kontext einer inklusiven BNE und ihrer eigenen Rolle in diesem Kontext angeregt. Im Fokus des Moduls steht die Auseinandersetzung mit innovativen und transformativen Methoden. Das Lernen an sogenannten *real-world-problems* (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2015) bildet dabei die Basis der Entwicklung und Konzeption eines eigenen Projektes. Durch die Einbindung von außerschulischen Lernorten trägt das Zertifikat zusätzlich dazu bei, BNE auch außerhalb des formalen Bildungssektors weiter zu verankern und so im Sinne einer inklusiven BNE Menschen unterschiedlichsten Bildungshintergrundes zu adressieren (Michelsen et al., 2013). Im laufenden Sommersemester 2017 erarbeiten die Studierenden des Zertifikats sieben eigene Projekte. Dabei wird inhaltlich eine große Bandbreite abgedeckt: Von der Entwicklung BNE-spezifischer Kursangebote und Ferienprojekte für die außerschulischen universitären Lernorte und Schulen der Region, über Angebote für geflüchtete Menschen zum Thema Sprechkanäle bis hin zur Erweiterung des Kulturprogramms der Stadt Landau durch eine postkoloniale Audio-Stadtführung.

**Modul 5: Forschung im Kontext BNE**

In Modul 5 werden aktuelle empirische Forschungsergebnisse mit dem Schwerpunkt auf Lehren und Lernen im Kontext BNE diskutiert. Ziel dieses Moduls ist eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage, welche Chancen und Grenzen das Konzept BNE auf empirischer Ebene aufweist. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer setzen sich wissenschaftlich fundiert mit Wirkstudien ausgewählter Methoden, Projekte oder Lehr-Lern-Settings im schulischen und außerschulischen Bereich auseinander. Darüber hinaus lernen sie Methoden der Datenerhebung und -auswertung kennen, um die Praxistauglichkeit ihrer Lehr-Lern-Settings zu überprüfen. Die Evaluation der von den Studierenden entwickelten und durchgeführten Projekte erfolgt jedoch ausschließlich in Modul 4.

**Abschluss-symposium**

Das Abschluss-symposium des Zertifikats findet zu Beginn des Wintersemesters statt, wenn alle Projekte, die im Sommersemester konzipiert, durchgeführt und evaluiert wurden, abgeschlossen sind. Die Studierenden erhalten hier die Möglichkeit, in Kleingruppen ihre Praxisprojekte einem größeren Auditorium vorzustellen. Das Abschluss-symposium verfolgt zum einen den Zweck der Ergebnissicherung und -verbreitung. Zum anderen stellt es ein wichtiges Medium für die Öffentlichkeitsarbeit des Zertifikats dar.

**Profil der Teilnehmenden am Zertifikat**

Ein typisches Merkmal von BTN stellt die Öffnung des Zertifikats für Lehramtsstudierende aller Schulformen und Fächer dar. Die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten Kohorte spiegelt diese Besonderheit wider: Sowohl bezüglich ihres Studiengangs als auch hinsichtlich ihrer Studienfächer repräsentieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein breites Spektrum (vgl. Abb. 2). Zudem ist das Geschlechterverhältnis, wie auch die Verteilung der Studierenden in Bezug auf ihre Studienphase (Bachelor/Master), ausgewogen. Diese große Bandbreite bietet mit Blick auf die wissenschaftliche Begleitforschung sowie für den Austausch unter den Studierenden eine vielversprechende Ausgangslage: durch Fächergrenzen und Schulformen reglementierte Perspektiven können in der Gesamtheit der Stichprobe, zumindest näherungsweise, potentiell überwunden werden.

Zu Beginn des Zertifikats wurde mit allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern Gruppendiskussionen geführt, um einen

Überblick über die Motive zur Teilnahme, die Erwartungen an das Zertifikat und die Vorerfahrungen hinsichtlich BNE und der Nachhaltigkeitsthematik zu erhalten. Die Gruppen wurden nach den von ihnen studierten Schulformen eingeteilt. In allen Gesprächen äußerten die Studierenden zunächst das Interesse an der Thematik und die Notwendigkeit, diese in den späteren Unterricht zu integrieren. Nur wenige Studierende verwiesen darauf, dass das spätere Zertifikat womöglich eine höhere Einstellungschance mit sich bringen könnte. Zwar können die Äußerungen, die auf eine intrinsische Motivation hindeuten, mitunter durch soziale Erwünschtheit bedingt sein, die Berichte der Studierenden reduzieren diese Annahme jedoch: Der Großteil berichtet von einem Interesse an nachhaltigkeitsrelevanten Themen und einer nachhaltigen Lebensweise (darunter häufig Lebensmittelkauf und strukturelle Lebensmittelverschwendung) und dem Versuch, den eigenen Konsum zu ändern. Fünf Studierende äußern des Weiteren, selbst in relevanten Projekten oder Initiativen tätig zu sein. Lediglich zwei Studierende äußerten, sich bislang nicht damit befasst zu haben, dies jedoch durch das Zertifikat tun zu wollen. Als Erwartungen an das Zertifikat äußern die Studierenden zwei zentrale Aspekte: (1) Sie würden gerne mehr Informationen und Wissen über Nachhaltigkeitsthemen erhalten, um die Problematik zunächst selbst besser zu verstehen; (2) sie erhoffen sich, mehr über eine mögliche Vermittlung zu erfahren. Diese Erwartungen reichen von prinzipiell didaktischen und pädagogischen Überlegungen über inhaltliche Themen bis hin zu Methoden. Die von den Studierenden konkret (in Bezug auf die Unterrichtspraxis) diskutierten Themen weisen den Charakter von tatsächlich durchzuführenden Handlungen auf (z. B. Müllvermeidung, Vermeidung von Lebensmittelabfällen). Sie sind ebenfalls unstrittig, weisen also keine Konfliktsituationen zwischen unterschiedlichen Bereichen oder Präferenzen auf. Diese konkreten Handlungsweisen werden als wünschenswerte Handlungen bewertet und zugleich grenzen sich die Studierenden von einer reinen Erziehung ihrer zukünftigen Schülerinnen und Schüler (ohne die vorherige Schaffung eines Bewusstseins) zu diesen ab. Themen, die deutlich komplexer und fast unlösbar dargestellt werden (z. B. die Kaufentscheidung von Äpfeln), werden hinsichtlich ihrer späteren Umsetzbarkeit im Unterricht nur bezüglich ihres Aufklärungscharakters diskutiert, da sich hier die Studierenden verpflichtet sehen, keine Präferenz vorgeben zu wollen. Insgesamt ist auffällig, dass sich alle der Komplexität der Thematik (sowohl inhaltlich als auch normativ-konzeptionell) bewusst

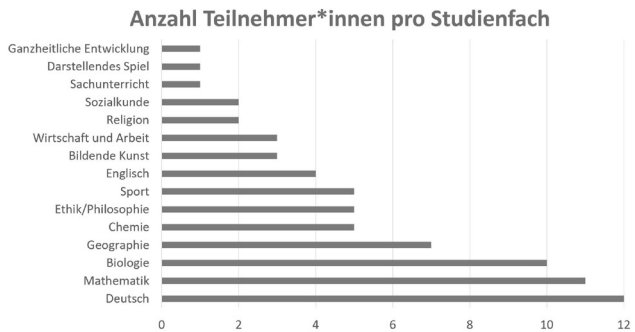
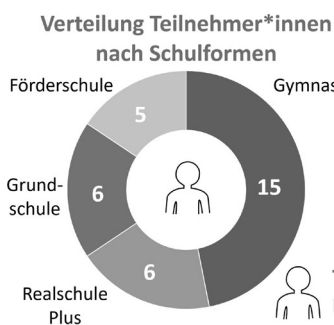


Abb. 2: Beschreibung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Zertifikats BTN hinsichtlich Studiengang, Geschlecht und Studienfächer (im Wintersemester 2016/17).; Quelle: eigene Darstellung

sind und sich mehr einem bildungs- und aufklärungsorientierten Ansatz verpflichten als einem erzieherischen. Bei der ersten inhaltlichen Analyse sind keine Bezüge zu Schulform oder Fach herzustellen.

### Innovativer Charakter des Zertifikats

Das Zertifikat weist in seiner Gesamtheit im Vergleich zu anderen Ansätzen dieser Art einige Besonderheiten auf (vgl. Abb. 3). So richtet es sich explizit an Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen als wichtige BNE-Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Bildungsarbeit. Die Lehrveranstaltungen sind spezifisch nur für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Zertifikats entwickelt worden und werden auch nur im Rahmen des Zertifikats angeboten. Durch die Integration von fachdidaktisch, pädagogisch-psychologisch und fachwissenschaftlich ausgerichteten Expertinnen und Experten wird ein multiperspektivischer Blick unter Einbezug verschiedener Disziplinen garantiert. In den Veranstaltungen wird verstärkt darauf geachtet, dass die Studierenden dabei unterstützt werden, ihr eigenes Handeln und ihre Rolle theoriebezogen und kritisch zu reflektieren. Es werden gemeinsam mit den Studierenden im Sinne eines partizipatorischen Ansatzes transformative Methoden optimiert, entwickelt und erforscht. Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer werden mit lokalen Akteurinnen und Akteuren außerschulischer Lernorte, praktizierenden Lehrpersonen und Forschenden zu Themen der BNE/NE sowie mit

Zertifikat wissenschaftlich begleitet. Die Evaluation von BNE-spezifischen Lehr-Lern-Prozessen stellt ein komplexes Anliegen dar, da bislang keine etablierten Messinstrumente bestehen, auf die zurückgegriffen werden kann. Vor allem international wird bisher das Nachhaltigkeitsverständnis von Studierenden im Sinne einer BNE erforscht. Hier liegt der Fokus jedoch nicht auf den lehramtsbezogenen Studiengängen (Sutton & Gyuris, 2015; Shephard et al., 2015). Forschungsschwerpunkte bilden vielmehr die Entwicklung von BNE-Lehrstrategien (Sprain & Timpson, 2012), das konzeptionelle Verständnis einer BNE bereits berufstätiger Lehrkräfte (Bertschy et al., 2013; Borg et al., 2013) sowie die Erfassung der institutionellen Implementierung von Nachhaltigkeit an Hochschulen (Sayed & Asmuss, 2013). Evaluationen wiederum, deren Zielgruppe explizit Lehramtsstudierende darstellen, erfassen lediglich deren Weltbilder sowie Umweltverhalten in Sinne einer nachhaltigen Entwicklung (Esa, 2010; Goldman et al., 2014) oder das konzeptionelle Verständnis einer BNE (Cebrián & Junyent, 2015). Trotz der Vielfalt der bisherigen Forschungsvorhaben muss konstatiert werden, dass die Evaluation von BNE-spezifischen Lernprozessen sowie die Kompetenzentwicklung von Studierenden bisher vernachlässigt wurde (Barth & Rieckmann, 2016).

BNE-spezifische Professionalisierungsvorhaben sind kompetenzorientiert. Die Entwicklung entsprechender Kompetenzmodelle erfolgte bisher unter zwei Gesichtspunkten (vgl. Rieckmann & Holz, 2017):

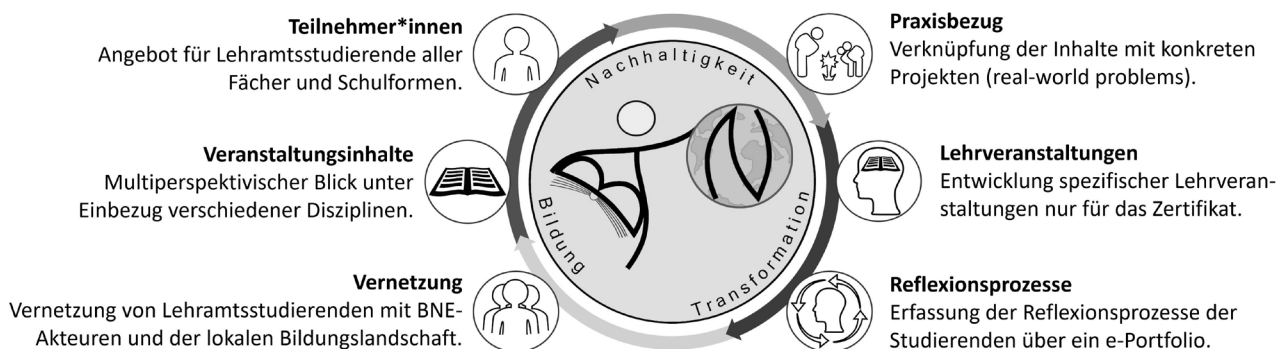


Abb. 3: Innovativer Charakter des Zertifikats BTN; Quelle: eigene Darstellung

Schülerinnen und Schülern vernetzt (Aufbau einer lokalen Bildungslandschaft). Dadurch werden automatisch theoretische Inhalte mit konkreten (nachhaltigen) Projekten verknüpft und kritisch hinterfragt. Inklusion wird als wichtiges Thema von Anfang an mitgedacht und insbesondere durch sonderpädagogische und interkulturelle Ansätze mit einbezogen. Es werden gezielt außerschulische Lernorte als zentrale Plattform für nachhaltige Aktivitäten in das Zertifikat eingebunden. Die Reflexionsprozesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden über ein E-Portfolio (Mahara) erfasst und ausgewertet. Das Zertifikat wird wissenschaftlich begleitet, um die Wirksamkeit des Angebots aufzuzeigen und die Inhalte laufend optimieren zu können.

### Wissenschaftliche Begleitforschung

Zur Optimierung des Lehrangebotes und zur Weiterentwicklung der Forschung im Bereich der BNE in der Lehrerbildung wird das

1. Es werden holistische Ansätze favorisiert, in denen Lehrkräfte über das reine Unterrichtsgeschehen hinaus im privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Umfeld betrachtet werden. Hierunter fallen das CSCT-Modell (Sleurs, 2008), UNECE Modell (UNECE, 2012) sowie das KOM-BiNE Modell von Rauch und Steiner (2013).
2. Es stehen unterrichtsbezogene, professionelle Kontexte im Fokus. Diese wurden mit Bezug zu dem von Baumert und Kunter (2006) etablierten Verständnis über das Professionswissen von Lehrkräften entwickelt. Hierzu zählen die BNE-spezifischen Professionswissensansätze von Bertschy et al. (2013) und Hellberg-Rhode und Schröder (2016).

Unabhängig von der Schwerpunktsetzung sind die vorgestellten Modellentwicklungskonzepte, dass lediglich Expertinnen und



Experten den Diskurs führen. Studentische Perspektiven wurden beispielsweise bei keinem der Konzepte miteinbezogen. Eine Erklärung für diesen Umstand bietet möglicherweise die bisher fehlende, flächendeckende Implementierung einer BNE-spezifischen Lehramtsausbildung. Konsequenterweise fehlte es bisher damit auch an Studierenden, die eine fachkundige Meinung zu den aufgeführten Diskursen beitragen konnten. Im Sinne eines partizipatorischen Ausrichtungsverständnisses einer BNE, wie es Vare und Scott (2007) formulieren, ist dies allerdings anzustreben und wird unter ähnlichen Kontexten bereits verfolgt (Stir, 2006; Cebrián & Junyent, 2015; Dymont & Hill, 2015). Durch die Ausrichtung des vorgestellten Zertifikates stehen nun Lehramtsstudierende als Probandinnen und Probanden zur Verfügung, die über eine gewisse BNE-Expertise verfügen. Im Rahmen des begleitenden Forschungsvorhabens soll daher der bisher geführte Diskurs um eine studentische Perspektive ergänzt werden. Ein diesbezügliches Evaluationsvorhaben befindet sich derzeit in der Planungsphase.

### Fazit

Die Einführung des Zertifikates *Bildung – Transformation – Nachhaltigkeit* (BTN) ist motiviert von der Überzeugung, Bildung für nachhaltige Entwicklung als Notwendigkeit in die erste Phase der Lehramtsausbildung zu integrieren. Die Lehramtsstudierenden am Campus Landau der Universität Koblenz-Landau hatten bis zu diesem Zeitpunkt nur bedingt Möglichkeiten, sich mit diesem Bereich auseinanderzusetzen; beispielsweise dann, wenn sie solche Fächer studierten, die sich aufgrund verwandter beziehungsweise mit der BNE vorausgegangener Konzepte (Globales Lernen in der Geographie- und Umweltbildung in der Biologiedidaktik) befassen. Die bewusste Entscheidung, das Zertifikat für Lehramtsstudierende aller Schulformen und -fächer anzubieten, spiegelt den Gedanken der Initiatorinnen und Initiatoren wider, BNE als ein Konzept zu betrachten, das in allen Schulfächern, -formen und -stufen umgesetzt werden kann und sollte. Im Rahmen des vorgestellten Zertifikats wurde sich aus Gründen der Umsetzbarkeit für die Gestaltung eines freiwillig zu besuchenden Angebotes entschieden. Damit ist die Erreichbarkeit aller per se eingeschränkt und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses Angebotes können keinesfalls als ein Durchschnitt der die Universität besuchenden Lehramtsstudierenden eingestuft werden. Die Teilnehmenden müssen als prinzipiell motiviert und interessiert (vor allem im Vergleich zu vielen Nicht-Teilnehmenden) betrachtet werden. Es kann hier die Vermutung geäußert werden, dass diejenigen, die prinzipiell als motiviert(er) und interessiert(er) einzustufen sind, den Nachhaltigkeitsgedanken oder zumindest Nachhaltigkeitsthemen – auch ohne Besuch des Zertifikats – in ihrem späteren Unterricht mitdenken würden. Um hierzu Aussagen treffen zu können, ist eine Evaluation zur Wirksamkeit der Angebote im Rahmen des Zertifikats notwendig, die begleitend durchgeführt wird. Ein zum vorgestellten Weg kontrastierender wäre, BNE so in die Lehramtsausbildung zu integrieren, dass alle Lehramtsstudierenden in den regulären Veranstaltungen erreicht werden. Ein Vorteil dieses Modells könnte sein, dass BNE aus dem Schatten eines Zusatzangebotes (wie es in vielen Bildungsbereichen angeboten wird) heraustritt. Wenn durch eine BNE alle Bürgerinnen und

Bürger erreicht werden sollen, ist es notwendig, es als ein generelles, den Unterricht gestaltendes, Prinzip einzuführen. Dieser Weg bedarf – neben einer strukturellen Umgestaltung des Lehramtsstudiums – auch die Fortbildung, das Interesse und die Motivation der daran beteiligten Dozentinnen und Dozenten. Letztlich wäre dies also ohne entsprechende Unterstützung durch die Universität (z. B. durch eine entsprechende Profilbildung mit der auch eine Selbstverpflichtung der Dozentinnen und Dozenten einherginge) kaum zu erreichen.

### Anmerkung

- 1 Das Zertifikat *Bildung – Transformation – Nachhaltigkeit* (BTN) wird durch die Deutsche Bundesstiftung Umwelt (DBU) bis Ende 2019 gefördert. Es wird vom Zentrum für Bildung und Forschung an Außerschulischen Lernorten (ZentrAL) organisiert, inhaltlich ausgestaltet und durchgeführt. BTN leistet auch einen Beitrag zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes *Modulare Schulpraxisbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzförderung* (MoSAiK)

### Literatur

- Barth, M. & Rieckmann, M. (2016). *State of the Art in Research on Higher Education for Sustainable Development*. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann & I. Thomas (Hrsg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (1. Auflage, S. 100–113). London: Routledge.
- Baumert, J. & Kunert, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 469–520.
- Bertschy, F., Künzli, D. & Lehmann, M. (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 5(12), 5067–5080.
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H.-O. & Bergman, E. (2013). Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 526–551.
- Buddeberg, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(3), 267–277.
- Cebrián, G. & Junyent, M. (2015). Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers' Views. *Sustainability*, 7(3), 2768–2786.
- Dymont, J.E. & Hill, A. (2015). You mean I have to teach sustainability too? Initial teacher education students' perspectives on the sustainability cross-curriculum priority. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 21–35.
- Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 39–50.
- Goldman, D., Yavetz, B. & Pe'er, S. (2014). Student Teacher's Attainment of Environmental Literacy in Relation to their Disciplinary Major during Undergraduate Studies. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9(4), 369–383.
- LeNa – *Deutschsprachiges Netzwerk LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung* (2014). Forschung zur LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Ein Positionspapier zur Ausgestaltung von Forschungsprogrammen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Zugriff am 28.06.2017 <http://www.leuphana.de/koo-perationen/gesellschaft-und-initiativen/lena-lehrerinnenbildung-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung.html>
- Michelsen, G., Rode, H., Wendler, M. & Bittner, A. (2013). *Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung: Methoden, Praxis, Perspektiven*. München: Oekom Verlag.
- Rauch, F. & Steiner, R. (2013). Competences for education for sustainable development in teacher education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(1), 9–24.
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, III, F.S., Lambin, E., Lenton, T.M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H., Nykvist, B., De Wit, C.A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P.K., Costanza, R., Svedin, U., Falkenmark, M., Karlberg, L., Corell, R.W., Fabry, V.J., Hansen, J., Walker, B., Liverman, D., Richardson, K., Crutzen, P. & Foley, J. (2009). Planetary



boundaries: exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society* 14(2), art. 32.

Sayed, A. & Asmuss, M. (2013). Benchmarking tools for assessing and tracking sustainability in higher educational institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(4), 449–465.

Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2015). Vom experimentellen Lernen zum transformativen Experimentieren: Reallabore als Katalysator für eine lernende Gesellschaft auf dem Weg zu einer Nachhaltigen Entwicklung. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, 16(1), 10–16.

Shephard, K., Harraway, J., Lovelock, B., Miroso, M., Skeaff, S., Slooten, L. & Deaker, L. (2015). Seeking learning outcomes appropriate for 'education for sustainable development' and for higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(6), 855–866.

Sleurs, W. (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*. Zugriff am 28.06.2017 <http://www.unecf.org/unecf/search?q=Competences+for+ESD&op=Search>

Sprain, L. & Timpson, W.M. (2012). Pedagogy for Sustainability Science: Case-Based Approaches for Interdisciplinary Instruction. *Environmental Communication*, 6(4), 532–550.

Steffen, W., Crutzen, P.J. & McNeill, J.R. (2007). The Anthropocene: Are Humans Now Overwhelming the Great Forces of Nature. *Ambio*, 36(8), 614–621.

Stir, J. (2006). Restructuring teacher education for sustainability: Student involvement through a 'strengths model'. *Journal of Cleaner Production*, 14(9-11), 830–836.

Sutton, S.G. & Gyuris, E. (2015). Optimizing the environmental attitudes inventory. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(1), 16–33.

UNESCO – Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2013). Das deutsche Nationalkomitee für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“: Positionspapier „Zukunftsstrategie BNE +“. Zugriff am 28.06.2017 [http://www.bne-portal.de/sites/default/files/BNE-Positionspapier-2015plus\\_deutsch.pdf](http://www.bne-portal.de/sites/default/files/BNE-Positionspapier-2015plus_deutsch.pdf)

UNESCO – Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2015). *Sustainable development begins with education*. Zugriff am: 28.06.2017 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508e.pdf>

Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198.

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Hauptgutachten. Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Zugriff am 28.06.2017 <http://www.wbgu.de/hauptgutachten/hg-2011-transformation>

Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C.L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6, 203–218.

### Prof. Dr. Björn Risch

ist Projektleiter des Zertifikats BTN. Er ist Professor für Chemiedidaktik an der Universität Koblenz-Landau. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der fachdidaktischen Entwicklungsforschung, der Analyse von Lernprozessen im Rahmen von Schülerlaboren, dem Verständlich machen von Umweltprozessen durch Modellexperimente, dem Aufzeigen von Möglichkeiten des Unterrichtens von Chemie in der Natur sowie der Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in den naturwissenschaftlichen Unterricht und in die Lehrerbildung.

### Karla Blöcher

koordiniert das Zertifikat BTN. Sie hat an der Universität Koblenz-Landau das Fach Umweltwissenschaften 2016 mit dem Diplom abgeschlossen. Seit 2016 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Bildung und Forschung an Außerschulischen Lernorten (ZentrAL).

### Dr. Anne-Katrin Holfelder

hat zum Thema „Orientierungen von Jugendlichen zu nachhaltigkeitsrelevanten Themen“ an der Universität Hamburg promoviert. 2016 hat sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz-Landau das Zertifikat BTN mitinitiiert. Seit Mai 2017 ist sie am Institut für transformative Nachhaltigkeitsforschung (IASS e.V.) in Potsdam tätig.

### Marie Schehl

ist Geschäftsführerin des Zentrums für Bildung und Forschung an Außerschulischen Lernorten (ZentrAL). Hierbei handelt es sich um eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität Koblenz-Landau, mit dem Ziel die vielfältigen Aktivitäten der außerschulischen Lernorte der Universität zu vernetzen. Sie hat unter anderem das Masterstudium „Umwelt & Bildung“ an der Universität Rostock abgeschlossen und promoviert aktuell zu dem Thema „BNE im Fach Naturwissenschaften“.

### Philip Weinberger

hat an der Universität Koblenz-Landau das Fach Umweltwissenschaften 2016 mit dem Diplom abgeschlossen. Seit 2016 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG Chemiedidaktik und promoviert im Rahmen des vom BMBF geförderten Projektes MoSAiK im Bereich „BNE als Kernkompetenz in der Lehrerbildung“.

Inken Carstensen-Egwuom/Sibylle Machat

# Globales Lernen als Lernbereich im M.Ed. Grundschule an der Europa-Universität Flensburg: Ein Erfahrungsbericht

## Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird das Konzept des Lernbereiches Globales Lernen vorgestellt, der seit dem Sommersemester 2014 an der Europa-Universität Flensburg im Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen institutionalisiert ist. Dabei wird verdeutlicht, wie der Lernbereich entstanden ist und wie er in die Gesamtstruktur des Masterstudiengangs eingebunden ist. Zudem wird das inhaltliche Konzept vorgestellt und die organisatorischen und inhaltlichen Erfahrungen werden kritisch reflektiert.

**Schlüsselworte:** *Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Rassismuskritik, Lehrerbildung, Lehramtsstudium, politische Bildung*

## Abstract

This article provides an introduction to the concept, history, organisational background, content, and structure of the study specialization Globales Lernen (Global Learning), which was introduced at Europa-Universität Flensburg in 2014 and has since been offered every summer term in the Master of Education for future Elementary School Teachers. The article looks at the institutional and conceptual challenges that this study specialization has to contend with and offers both an assessment of the programme as it is, as well as perspectives for future development and optimisation.

**Keywords:** *global learning, education for sustainable development, critique of racism, teacher education, civic education*

## Einleitung

Fest institutionalisierte Module zum Globalen Lernen sind an den Universitäten in Deutschland noch selten, auch in Lehramtsstudiengängen – diese zehn Jahre alte Aussage (Asbrand & Lang-Wojtasik, 2007, S. 2) kann auch heute noch so bestehen bleiben. Gleichzeitig ist jedoch neben dem überarbeiteten Orientierungsrahmen von KMK und BMZ (2016) eine Vielzahl an Lernmaterialien entstanden. Große Teile dieser Materialien zum Globalen Lernen, zur Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie zur entwicklungspolitischen, rassismuskritischen und interkulturellen Bildung werden von NGOs oder Unternehmen (z.B. GEPA) entwickelt. Für die kompetente Bearbei-

tung entsprechender Lerninhalte in Schulen gilt, dass Lehrerinnen und Lehrer möglichst bereits im Studium wichtige Kompetenzen entwickeln sollten: Sie brauchen einen Einblick in die Debatten zu unterschiedlichen Themenbereichen des Globalen Lernens, die Möglichkeit zur Reflexion ihrer eigenen Position in globalen Verflechtungen, sowie die Chance, entsprechende Bildungsmaterialien zu kritisieren und in Ansätzen weiterzuentwickeln.

Im Rahmen des Masterstudiengangs für das Lehramt an Grundschulen ist es an der Europa-Universität Flensburg seit dem Sommersemester 2014 möglich, als einen Studienschwerpunkt *Globales Lernen* zu wählen. Im Folgenden wird zunächst die Entstehung des Lernbereichs *Globales Lernen* und die organisatorische Einbettung in das Masterstudium vorgestellt und kritisch reflektiert. Danach werden das inhaltliche Konzept, methodisch-didaktische Überlegungen sowie zentrale Erfahrungen aus den bisher vier Durchgängen des Lernbereichs vorgestellt.

## Entstehung, organisatorische Einbettung und Herausforderungen der Organisation im Lernbereich

Im Wintersemester 2013 startete der Masterstudiengang für das Lehramt an Grundschulen an der Europa-Universität Flensburg. Innerhalb dieses Studiengangs wünschte sich das Präsidium der Universität für die Studierenden eine Möglichkeit, einen Studienschwerpunkt auf interdisziplinäre Ansätze zum Globalen Lernen zu legen. Direkt aus dem Präsidium wurden Vertreter/-innen unterschiedlicher Fächer angesprochen, die bereits in internationale Forschungs- und Lehrkontexte eingebunden waren, diesen zu entwickeln – mit dabei waren Anglistik/Amerikanistik, Geographie und Geschichte. Durch die Vorgabe aus dem Präsidium war vor Beginn der Kooperation dieser Fächer bereits klar, dass das Ziel der gemeinsamen Konzeptarbeit ein „Lernbereich“ im M.Ed. Grundschule sein sollte. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit ermöglichte die Entwicklung und Durchführung des Lernbereichs unter Einbezug verschiedener fachlicher Perspektiven. Die Erziehungswissenschaften (mit Schwerpunkten zur Heterogenität), die Soziologie (mit einem Schwerpunkt zu Rassismus und Migrationsregimen), das Norbert-Elias Center für Transformationsforschung (Schwerpunkt Nachhaltigkeit) und der Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Migration und Mehrsprachigkeit) sind an dem Lern-

bereich nicht direkt beteiligt, wobei sich trotzdem etliche Anknüpfungspunkte bieten. Im Zuge des Lernbereichs sehen wir Lehrenden es u.a. als unsere Aufgabe, auf diese Anknüpfungspunkte aufmerksam zu machen und das Bewusstsein der Lehramtsstudierenden z.B. für Projektseminare und Forschungsvorhaben an der Europa-Universität zu stärken.

### Einbettung in den Masterstudiengang

Die Lernbereiche sind eine Besonderheit im Flensburger Masterstudiengang M.Ed. Grundschule. Sie umfassen jeweils 15 ECTS Punkte (d.h. 450 Arbeitsstunden). Planmäßig finden in einem Lernbereich drei Lehrveranstaltungen mit jeweils 2 SWS und 5 ECTS statt, die entweder auf zwei Semester verteilt oder in einem Semester gemeinsam angeboten werden. Die Möglichkeit der Studierenden, diese Lernbereiche zu belegen, variiert je nach individueller Fächerkombination.

Alle Studierenden belegen im Masterstudium Seminare in ihren beiden Fächern, in Pädagogik sowie zwei zusätzlichen Lernbereichen. Studierende, die weder Mathematik noch Germanistik studieren, müssen die Lernbereiche Deutsch und Mathematik belegen, um einen Einblick in diese Fächer zu erlangen. Ist eines der *eigenen* Fächer Mathematik oder Germanistik, muss nur das jeweils andere als Lernbereich belegt werden und ein Lernbereich ist aus dem allgemeinen Angebot der Universität wählbar. Studierende, die sowohl Mathematik als auch Germanistik als Fächer studieren – dies ist jedoch eine sehr geringe Minderheit – können zwei Lernbereiche frei wählen. Zu den angebotenen Lernbereichen (außer Deutsch und Mathematik) gehören:

- Ästhetisch-kultureller Lernbereich
- Bewegung und Gesundheit
- Darstellendes Spiel
- Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
- Ernährung
- Friesische Sprache und friesische Minderheit
- Naturphänomene in der Grundschule
- Niederdeutsch
- Umgang mit normativen Fragen

Sowie der hier behandelte Lernbereich „Globales Lernen“. Die Lernbereiche ermöglichen den Studierenden also, einen oder mehrere eigene Schwerpunkte zu wählen. Die Lernbereiche werden geregelt durch eine jeweils eigene fachspezifische Anlage zur Prüfungsordnung und entsprechende Modulkataloge.<sup>1</sup> Die Absolvent/-innen jedes Lernbereichs bekommen ein *Diploma Supplement*, das die Kompetenzen zusammenfasst, die im Lernbereich erworben wurden.

### Organisatorische Herausforderungen

Organisatorische Herausforderungen sind häufig spezifisch für eine konkrete Hochschule. Jedoch ergeben systematische Vergleiche der Herausforderungen und Probleme durchaus teilweise Parallelen und Ähnlichkeiten. Anderen Akteuren, die mit Fragen nach der institutionellen Einbindung und Verankerung von Inhalten des Globalen Lernens befasst sind, können die Flensburger Erfahrungen als Vergleichshorizonte dienen.

Eine erste Herausforderung besteht darin, unter den drei beteiligten Fächern, die außerdem drei unterschiedlichen Instituten zugeordnet sind, eine Struktur zu finden, in der die Ge-

samtverantwortung für den Lernbereich klar ist und auch kontinuierlich übernommen wird. An den meisten Universitäten – so auch in Flensburg – werden personelle und finanzielle Ressourcen anhand der Anzahl eingeschriebener Studierender pro Fach verteilt. Lernbereichs-Studierende zählen in dieser Rechnung nicht selbstverständlich als „Studierende“. Die Fächer haben also nicht notwendigerweise ein organisatorisches Eigeninteresse am Lernbereich, es braucht jedoch eine Person in Gesamtverantwortung für die Beibehaltung und die Weiterentwicklung des Lernbereichs – eine Zuständigkeit. Diese Zuständigkeit ist in Flensburg über eine Beauftragung durch das Präsidium festgelegt worden.

Eine zweite Herausforderung besteht in der Sicherstellung der Kontinuität des Lernbereichs. Sind die Inhalte des Globalen Lernens innerhalb eines Instituts nicht durch mehrere Personen vertreten oder grundsätzlich als fachlich zentral anerkannt, kann eines der Seminare durch das Auslaufen einer befristeten Stelle (oder auch eine Emeritierung) in seiner inhaltlichen Kontinuität gefährdet sein. Hierfür müssen jeweils frühzeitig unterschiedliche Optionen als Lösungsmöglichkeiten gefunden werden (z.B. Lehraufträge, Verlängerungen, Entfristungen, Ausschreibung von Stellen mit einem bestimmten Profil).

Drittens ist der Kreis der Studierenden, welche die freien Lernbereiche wählen können, nicht immer sehr groß und die Platzverteilung der verschiedenen Angebote nicht aufeinander abgestimmt – einige Lernbereiche nehmen bis zu 30 Seminarteilnehmende auf; und es gibt kein System, in dem die Studierenden generell über die Inhalte der Lernbereiche informiert werden. Zusätzlich fehlt ein System, bei dem Studierende z.B. über eine zentrale Verteilung z.B. ihre Erst-, Zweit- und Drittwahl festlegen. Die Tendenz geht eher dahin, dass die Schnelligkeit der Einschreibung über den Platz in jedem einzelnen Lernbereich entscheidet. Für einen Lernbereich wie *Globales Lernen*, dessen Inhalt und v.a. Praxisbezug für ihre Tätigkeit als Grundschullehrer/-innen vielen Studierenden nicht spontan deutlich ist, ist dies ein Nachteil. Dies führte zu relativ kleinen Seminargruppen im Lernbereich.

Eine vierte organisatorische Herausforderung besteht darin, dass die Seminare inhaltlich aufeinander aufbauen, organisatorisch jedoch in einem Semester zu studieren sind. Dies führt zu einer hohen Anzahl an (möglichst hintereinander geschalteten) Blockveranstaltungen (in den ersten beiden Jahren jeweils zwei Seminare, im Jahr 2016 und 2017 alle drei Seminare), die für den Lernprozess nicht ideal sind. Ein Verbesserungsversuch im Studienjahr 2017/2018 ist die Auslagerung des Grundlagenseminars in das vorangehende Semester. Hier ist jedoch die jeweilige Gesamtarbeitsbelastung durch die Seminare der anderen Teilstudiengänge und Lernbereiche zu beachten und eine Abstimmung zur Ermöglichung einer möglichst großen Wahlfreiheit wichtig.

### Inhaltliche Struktur, Konzeption und Erfahrungen im Lernbereich

Der Lernbereich *Globales Lernen* zielt in einem ersten Schritt auf den Erwerb von konzeptuellem Wissen rund um Ansätze des Globalen Lernens, die jeweils in Bezug auf das eigene Handeln als Lehrende im Grundschulkontext reflektiert und kontextbezogen umgesetzt werden sollen. Dazu gehört eine grund-

Seminar	Globalität und Transkulturalität – Theoretische Grundlagen zum Lernbereich Globales Lernen	Globales Lernen in der Grundschule	Kinder dieser Welt
Disziplinäre Verortung	Geographie	Geschichte	Anglistik/ Amerikanistik
Semesterwochenstunden	2	2	2
ECTS	5	5	5
Prüfungsleistung	Portfolio: Zusammenfassung und kritischer Kommentar (mit Aufbautexten) zu einem Grundlagen-text, schriftliche Reflexion zu drei weiteren thematischen Einheiten	Portfolio: Theoretische und grundschuldidaktische Aufarbeitung einer thematischen Einheit	Portfolio: Entwicklung (und Erprobung) einer 45-minütigen Unterrichtseinheit mit kritischer Reflexion
Bisherige Dozent/inn/en	Inken Carstensen-Egwuom	Prof. Dr. Bea Lundt, Nicole Gifhorn (Promotorin für Globales Lernen beim Bündnis Eine Welt Schleswig-Holstein), Thomas Rothenberg (Bildungsreferent Artefact Glücksburg)	Dr. Sibylle Machat, Susanne Grigull (2015 Museumspädagogin, jetzt Leiterin Schiffahrtsmuseum Flensburg)
Zentrale Inhalte	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexion eigener Welt- und Menschenbilder und bisheriger (formeller und informeller) Lernerfahrungen mit Bezug zu den Themen des Globalen Lernens</li> <li>2. Reflexion der eigenen Position in globalen Verflechtungen</li> <li>3. Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Orientierungsrahmen Globales Lernen als gesellschaftspolitisch umkämpftes und mit unterschiedlichsten Anliegen verbundenes Dokument</li> <li>4. Thematische Einheiten mit theoretischen Texten, zu denen jeweils eine interaktive Einheit gestaltet wird. <ul style="list-style-type: none"> <li>– Kultur und Transkulturalität</li> <li>– Postkoloniale Ansätze</li> <li>– Kritische Geopolitik</li> <li>– Globale Ungleichheit und wirtschaftliche Globalisierung</li> <li>– Globale Umweltveränderungen und Politische Ökologie</li> <li>– Konsum, Moral und Nachhaltigkeit</li> <li>– Migration(en)</li> <li>– Entwicklungszusammenarbeit</li> <li>– Postkapitalistische Ansätze und Sozialökologische Transformation</li> </ul> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexion der Alltäglichkeit und Lokalität globaler Bezüge im Tagesverlauf eines Grundschulkindes</li> <li>2. Einordnung der heutigen Globalisierung in globale historische Prozesse</li> <li>3. Kennenlernen und grundschuldidaktische Reflexion verschiedener außerschulischer Lernorte</li> <li>4. Kennenlernen und grundschuldidaktische Reflexion verschiedener Bildungsmaterialien zu den Themen Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Besuch der Marsianer auf der Erde (Einheit zu Interkulturalität)</li> <li>2. Kritische Betrachtung vorhandener Bildungsmaterialien (z.B. von GEPA, „Gemeinsam für Afrika“, Welthaus Bielefeld oder aus dem Bereich Sachunterricht der Europa-Universität Flensburg) anhand von Fragen und Anliegen, die aus der theoretischen Beschäftigung mit verschiedenen Themenbereichen entwickelt wurden.</li> <li>3. Entwicklung und kritische Reflexion einer eigenen kleinen Einheit (45 Minuten) zum Globalen Lernen für eine Grundschulklasse</li> <li>4. Diskussion von in den anderen Seminaren entstandenen und noch offenen Fragen zum Globalen Lernen</li> </ol>
Methodische Besonderheiten	Die interaktiven Sitzungen werden von den Studierenden selbst gestaltet. Diskussionsmaterialien in Form von Videos, Aktionen von Initiativen, Reportagen, Fotos sowie Texten aus Zeitschriften oder offenen Briefen etc. werden jeweils durch die Dozentin oder die Studierenden bereitgestellt und für die folgenden Jahrgänge auf Moodle gesammelt.	Kennenlernen existierender außerschulischer Lernorte	Erprobung der selbst entwickelten Einheiten in der Studierendengruppe  Optionale Erprobung der eigenen Einheit mit einer Grundschulklasse im Rahmen der „Jungen Uni“

Tab. 1: Die drei Seminare des Lernbereichs „Globales Lernen“

legende Reflexion der eigenen Positionierung – im Kontext globalen Wandels, gesellschaftlicher Diversität und transkultureller Verflechtungen. Durch die Einbettung in verschiedene disziplinäre Kontexte bietet der Lernbereich an der Europa-Universität Flensburg Einblick in verschiedene Forschungsdiskurse und deren Verbindungen zu Konzepten und Praxiselementen im Globalen Lernen. Die Entwicklung der Kompetenz zur kritischen Reflexion bestehender Lernmaterialien aus unterschiedlichen Perspektiven sowie zur Entwicklung eigener kleiner Projekte gehört ebenfalls zu den Zielen des Lernbereichs.

Der Lernbereich gliedert sich in drei Seminare, die in Tabelle 1 jeweils kurz zusammengefasst werden. Durch die Benennung der entsprechend zuständigen Dozent/inn/en wird deutlich, für welches Seminar die beiden Autorinnen dieses Textes jeweils verantwortlich sind.

### Didaktische Ansätze und konkrete Beispiele

Eine zentrale didaktische Herausforderung ist die *Verzahnung von theoretischen und praktischen Anteilen im Lernbereich*. Im ersten Jahr der Durchführung des Lernbereichs sind die Seminare der beiden Autorinnen dieses Beitrags jeweils gemeinsam im Team-Teaching gestaltet worden, in den folgenden Jahren wurden sie – in weiterhin bestehender enger Verzahnung – getrennt unterrichtet. Konzeptuelles Ziel der gemeinsamen Entwicklung und erstmaligen Gestaltung dieser beiden Seminare war es, die einführende Theorie und die konkrete Praxis miteinander in Beziehung zu setzen. Dies wurde durch folgende didaktische Ansätze erreicht:

Erstens wurde ein gemeinsamer Einstieg entwickelt, der zum Ziel hatte, die Studierenden auf die Verzahnung von theo-



retischer Textarbeit, der Reflexion eigener Welt- und Menschenbilder sowie praktischer Erprobung didaktischer Ansätze vorzubereiten.

Durch die Abfrage der Erwartungen an den Lernbereich wurde deutlich: Viele Studierende erwarten von einem Seminar im M.Ed. Grundschule einen hohen Praxisbezug und brachten mehrheitlich gleich zu Beginn Fragen wie „Wie kann ich globale Themen in der Grundschule einbringen?“, „Wie kann ich eine Unterrichtsstunde zum ‚Globalen Lernen‘ mit den Kindern gestalten?“ mit. Daher war es von Anfang an wichtig, die Bereitschaft zur eigenen, theoretischen Arbeit und zur Selbstreflexion in Bezug auf Globales Lernen jenseits der angestrebten Tätigkeit als Lehrende an einer Grundschule zu fördern. Die Übung *Implizite Weltbilder* stellte dafür einen ersten Schritt dar. Verschiedene Materialien (Youtube-Videos: *Alle Kinder lernen lesen, Africa for Norway, The West Wing – Why are we changing Maps? (Ausschnitt), Yakari, (Trailer), Das Fest des Huhnes, (Trailer), Home von Yann-Arthus Bertrand, (Trailer), Taking Root. The Vision of Wangari Maathai, (Trailer)*, sowie Kinderatlanten, der *Atlas der wirklichen Welt*, ein *Pippi Langstrumpf*-Buch, einige *Indianer*-Hefte von Klett, eine aktuelle Spendenwerbung einer Nothilfe-Organisation) wurden den Studierenden zur Verfügung gestellt. Einführend wurde betont, dass wir ständig von Medien umgeben sind, die uns Vorstellungen der Welt vermitteln, oft eher implizit oder versteckt. Während einer Betrachtung der Materialien sollten die Fragen beantwortet werden: Welche Bilder über *das Globale* werden Kindern bzw. Erwachsenen vermittelt? Gibt es irritierende Momente? Stimmen die vermittelten Vorstellungen mit meinen Vor-Annahmen überein? Habe ich Kritik an den Materialien?

In dieser Übung wurde häufig das Gefühl eines Unbehagens mit existierenden Bildern in Kindermedien und alltäglichen Medienprodukten geäußert. Diesem Unbehagen weiter nachzuspüren, ist ein Ziel des Seminars. Implizite Welt- und Menschenbilder zu artikulieren und sie dadurch für die Diskussion und Reflexion zugänglich zu machen, stellt eine wichtige Kompetenz für Lehrende im Bereich des Globalen Lernens dar. Dazu ist eine Arbeit an theoretischen Ansätzen und Begrifflichkeiten hilfreich, welche die theoretischen Begrifflichkeiten immer wieder auf im Alltag beobachtbare Strukturen, Darstellungen und Haltungen bezieht.

Zweitens wurde die Verzahnung der drei Seminare des Lernbereichs durch eine von den Studierenden von Beginn an zu führende *Frageliste an das Globale Lernen* gefördert. In dieser *Frageliste* sammeln die Studierenden sowohl Fragen an die Praxis, die sich aus den theoretischen Reflexionen in den Seminaren ergeben, als auch konkrete umsetzungspraktische Fragen. Außerdem können auch ggf. noch offene Verständnisfragen eingebracht werden.

Das Seminar *Kinder dieser Welt* bot dann Raum für die Diskussion dieser Fragen. Für diese Diskussionen werden von Studierenden im Verlauf der ersten beiden Kurse des Lernbereichs für sie offene/ungeklärte Fragen in Bezug auf das Globale Lernen gesammelt und dann vor der ersten langen Sitzung an die Dozentin gesendet, die diese mit in die Veranstaltung bringt. Studierende clustern die Fragen zu Themenbereichen, die Fragen werden während allen Veranstaltungen durch Poster sichtbar gehalten und sich klärende Fragen werden entfernt, in den letzten Stunden der letzten Sitzung findet eine Abschlussdiskus-

sion noch offener Fragen statt. Fragen sind hier z.B. „Thema Eurozentrismus: Wie macht man Kindern, die in ihrer Entwicklung tendenziell noch sehr ichbezogen sind, klar, dass andere Lebensweisen gleichwertig mit ihren eigenen sind? Gibt es hier Unterrichtsvorschläge, Materialien, etc.?“, „Wie entscheide ich, wie stark ich vereinfache, welche Vereinfachungen sind sinnvoll, welche kontraproduktiv?“ (eingereichte Fragen 2017).

Um das Thema „Kultur und Transkulturalität“ zusätzlich zur theoretischen Reflexion im Seminar „Globalität und Transkulturalität“ auch erfahrungsbasiert zu bearbeiten, wird regelmäßig eine Übung zur interkulturellen Kommunikation durchgeführt. Das Vorbereitungsseminar zum dritten Kurs des Lernbereichs endet mit der Einführung des *interkulturellen Kommunikationstrainingsspiels Die Marsianer*, welches auf Grundlage von Horace Miners Aufsatz „Body Ritual among the Nacirema“ (1956) entwickelt wurde und u.a. im Mitarbeiter/-innentraining in der interkulturellen Betriebswirtschaftslehre weitverbreitet Anwendung findet (Kohls & Knight, 2004, 63ff.). Diese Aufgabe wurde passend auf Studierende des Lernbereichs abgewandelt und sendet diese als Marsianer in kleinen Gruppen auf Erkundungsmission zum Planeten Erde, wo diese dann an bestimmten Orten bestimmte Handlungsweisen von Erdlingen beobachten sollen, so z.B. Kindererziehung und Nahrungsaufnahmekonventionen bei McDonalds, Banken als Orte irdischer Bildung, Buchläden als irdische Krankenhäuser und Arztpraxen, etc. In der ersten großen Sitzung des Lernbereichs berichten die ‚Marsianer‘ über ihre Ergebnisse und Erfahrungen und entwickeln aufgrund der gesammelten Eindrücke Handlungsanweisungen an den marsianischen Präsidenten für einen ersten offiziellen Erstkontakt mit dem Planeten Erde.

Die bereits durch die Aufgabe vorgegebenen Interpretationsrahmen der einzelnen Orte führen *die Marsianer* zu zum Teil – je nach Abstraktionslevel der Gruppen – sehr eigenwilligen Interpretationen des Erlebten, was Teil der Aufgabe ist. So soll der Erstkontakt zwischen Erde und Mars schlussendlich – obwohl von beiden Seiten guter Wille gezeigt wird – scheitern, damit die Teilnehmer/-innen über Probleme bei interkulturellen Kontakten reflektieren und die Arbitrarität kultureller Verhaltensmuster erkennen. In einem weiteren Schritt reflektieren die Teilnehmer/-innen über ihre eigenen Erfahrungen beim Durchführen der Aufgabe und denken über Anwendungsmöglichkeiten der hier erkannten Relativität von Handlungs- und Orientierungsmustern auf zukünftige interkulturelle Kontakte in der Schule und in ihrem Umfeld nach.

Eine weitere Übung zur Verzahnung von Theorie und Praxis ist die *kritische Reflexion existierender Bildungsmaterialien*. In dieser Praxisaufgabe wenden Studierende die in den bisherigen Seminaren erarbeiteten und geclusterten Fragen, sowie ihre bisher erlangten Erkenntnisse und Kritikpunkte auf vorhandene Bildungsmaterialien an (z.B. Sachunterrichtskoffer der Europa-Universität Flensburg zu *Inuit, Kinder in Indien, Kinderrechte*) und kommentieren diese Materialien kritisch. Ebenfalls wird Raum für die Erarbeitung erster Verbesserungsvorschläge gegeben. Hierzu nutzen die Studierenden auch z.B. bereits bestehende *Fragelisten*, die ihnen zur Verwendung und kritischen Reflexion im Grundlagenseminar vorgestellt wurden. Hingewiesen wurde dabei u.a. auf eine Liste von Andreotti<sup>2</sup> sowie auf weitere kritische Analysen und Versuche der Überwindung von kolonialen Bildern (Autor\*innenkollektiv Rassismus-

kritischer Leitfaden, 2015; Danielzik et al., 2013; Danielzik, 2013; Marmer, 2013; Berliner Entwicklungspolitischer Rat, 2012; Kersting & Hoffmann, 2011).

Im ersten Jahrgang des Lernbereichs fand zusätzlich eine Exkursion zum Tierpark Hagenbeck statt, während derer die Studierenden zu bestimmten Teilen und Artefakten des Parks kritische Reflexionen einführten. Dabei fragten sie danach, welche (kolonialen?) Weltbilder durch Artefakte und grundlegende Gestaltung des Tierparks implizit vermittelt werden – und welches Weltwissen Besucher mitbringen (müssen), um die Artefakte jeweils interpretieren zu können. Als Grundlage diente hier ein Text von Steinkrüger (2013). Durch den Gang in den Tierpark wurden die Studierenden (noch einmal) darauf aufmerksam, dass Globales Lernen auch in Bildungsmaterialien (oder an außerschulischen Lernorten) stattfindet, die nicht dezidiert thematisch so benannt bzw. ausgerichtet sind. Damit knüpfte die Exkursion zum Tierpark an die Eingangübung zu den *Impliziten Weltbildern* an. In den folgenden Jahren wurde durch Besuche und Kooperationen mit dem Flensburger Schifffahrtsmuseum<sup>3</sup> sowie mit dem Artefact<sup>4</sup> jeweils auf außerschulische Lernorte und Projektkonzepte in der näheren Umgebung aufmerksam gemacht und diese auf ihre Potenziale und mögliche Problematiken hin reflektiert.

Im Anschluss an diese auf vorhandenen Materialien basierenden Aufgaben sind Studierende gefordert, *selbst eine Unterrichtsstunde zu einem Thema des Globalen Lernens zu entwickeln*, in der sie eben diesen kritischen Reflexionen vorhandener Materialien Rechnung zeugen. Hier war es Studierenden der Jahrgänge 2014 und 2016 selbst überlassen, zu welchem Bereich sie etwas entwickeln – gefordert war eine Rahmensetzung durch Umriss der gesamten thematischen Einheit, inkl. praktischer und didaktischer Einordnung, sowie die Entwicklung der Materialien einer konkreten Unterrichtsstunde à 45 Minuten. Diese wurde im Seminar vorgestellt und von den anderen Studierenden kritisch reflektiert, worauf eine Überarbeitung zu folgen hatte. Hier entstanden u.a. Stunden zu *Ein Tagesablauf im Leben eines Kindes in Deutschland und in Indien*, *Wasserverbrauch in Deutschland und in Mozambique*, *Die Erdbeere und die Ananas – Vergleich von Transportwegen*, *Planspiel zu Klimaschutzverhandlungen mit unterschiedlichen Staaten als Akteuren*, *Was wird aus dem Müll in der Tonne?*, *Spielzeug und seine Produktion*, *Mit dem Buch Bestimmt wird alles gut (Kirsten Boie) über Flucht sprechen*, *Siegel auf Milch und Eier*. Bezeichnend für den gesamten Lernbereich ist es, dass die Studierenden die Unterrichtsentwürfe gegenseitig kritisch reflektierten und nach der Diskussion bei den Studierenden eher ein Unbehagen (z.B. mit einseitigen, rassistischen Bildern, Idealisierungen, Vereinfachungen oder implizit vermittelten Ungleichwertigkeiten) als eine große Begeisterung über ihre selbst hergestellten oder verwendeten Materialien entsteht. Dieses Unbehagen und auch die kontinuierliche Verbesserung der eigenen Lehrpraxis durch kritische Reflexion zu fördern – und die Studierenden trotzdem zu ermutigen, im Alltag als Lehrer/-in wenigstens „etwas“ zu tun, ist Basis dieser Einheit, ganz im Sinne eines ‚Try Again. Fail Again. Fail Better‘ (Samuel Beckett, 1996, zitiert nach Haschemi Yekani et al., 2011). Im Jahrgang 2017 entwickelten die Studierenden einen gemeinsamen Projekttag zum Thema *Transportwege von Obst*, welcher in der 4. Klasse einer Grundschule durchgeführt wurde.

### Inhaltliche Herausforderungen und Erfahrungen

Im Folgenden berichten die Autorinnen über Herausforderungen und Erfahrungen in den von ihnen unterrichteten Teilen des Lernbereichs.

### Reflexionen zum Theorieseminar

Inhaltlich ist in einer universitären Veranstaltung zum Globalen Lernen wichtig, nicht lediglich den Orientierungsrahmen *Globale Entwicklung* in der ersten Fassung (BMZ/KMK, 2007) bzw. in der überarbeiteten Neuauflage (BMZ/KMK, 2016) zu kennen und jeweils fachspezifisch anwenden zu können. Vielmehr geht es darum, einen Einblick in die Debatten und unterschiedlichen Positionen im Feld der Erstellung eines solchen Orientierungsrahmens zu bekommen. Die *globale Entwicklung ist ein umkämpftes Feld* – entsprechend sind in einem Dokument wie dem Orientierungsrahmen viele unterschiedliche Stimmen, Ansätze, Disziplinen, Positionen und Haltungen zusammengetragen, die sich durchaus teilweise widersprechen. Diese werden in (teilweise) öffentlichen Debatten um Problematiken, Herausforderungen und Machtverhältnisse in der Bestimmung von Inhalten, Konzepten und Begrifflichkeiten entwickelt. Um diese Deutungs- und Rahmungskämpfe in Ansätzen nachvollziehen zu können, werden im Einstieg zum ersten Seminar neben dem Orientierungsrahmen unterschiedliche Texte angeboten (Danielzik, 2013; Danielzik et al., 2013; Eberlein, 2013; Overwien, 2013; Krämer, 2013; Ziai, 2013a), u.a. auch ein offener Brief, der während der Überarbeitungsphase kursierte.<sup>5</sup> So wird zu Beginn des Lernbereichs bereits eingeführt, wie breit und ausdifferenziert die gesellschaftliche Diskussion um das Globale Lernen ist. Dabei wird ebenfalls thematisiert, wie sich Verbindungslinien oder Abgrenzungsbewegungen zu (den Studierenden teilweise bekannten) Konzepten der Bildung für nachhaltige Entwicklung oder der Umweltbildung ziehen lassen (Scheunpflug, 2008). Durch diese Art der Einführung in den Orientierungsrahmen gelangten die Studierenden selbst recht bald zu der Frage, inwiefern es möglich oder wünschenswert sei, als Lehrkraft eine *neutrale* Perspektive auf Themen des *Globalen Lernens* zu vermitteln – oder ob z.B. eine deutliche Positionierung mit einer eigenen Perspektive und Meinung sowie das Angebot verschiedener Perspektiven sinnvoller sei. Die Reflexion dieses Themas (Wie kann der Einbezug unterschiedlicher Perspektiven gelingen? Wie rechtfertige ich die Setzung normativer Leitlinien? Oder ist das schon *Überwältigung* der Kinder?) zog sich durch den gesamten Lernbereich (u.a. auch die offene Abschlussdiskussion im Seminar *Kinder dieser Welt*). Diese und ähnliche Fragen spiegeln sich auch in wissenschaftlichen Reflexionen und Überblickswerken zum Globalen Lernen (Frieters-Reermann, 2010; Lang-Wojtasik & Klemm, 2012).

Im ersten Durchgang des Seminars „Globalität und Transkulturalität“ stand der letzte Punkt, *Postkapitalistische Ansätze und sozial-ökologische Transformationen*, noch nicht auf dem Seminarplan. Der Anlass für den Einbezug dieses Themas war der Folgende: Durch den Lernbereich *Globales Lernen* entstand bei den Studierenden der Eindruck, als Individuum den globalen, komplexen und überwältigenden Problemlagen, die durch den Lernbereich stärker ins Bewusstsein gerückt waren, ohnmächtig und hilflos gegenüberzustehen. Aus solchen Eindrücken könnten, so ergab sich in der gemeinsamen Reflexion

des Grundlagenseminars mit den Studierenden, teilweise lähmende Schuldgefühle oder Tendenzen zur Verdrängung der erlernten Inhalte erwachsen.

Wie es eine Studierende aus dem Jahr 2017 ausdrückte: „Aufgrund der Größe, Komplexität und der fundamentalen Bedeutung für das Fortbestehen der Menschheit auf diesem Planeten, die das Thema „Globales Lernen“ beinhaltet, fällt es [...] denjenigen, die sich hiermit auseinandersetzen schwer, nicht in eine Art Handlungsohnmacht zu verfallen und sich vor eine Ausweglosigkeit gestellt zu sehen.“ (Studierende 2017, schriftliche Reflexion).

Diskussionen unter Lehrenden aus unterschiedlichen Bereichen (u.a. Geographie und Norbert-Elias-Center für Transformationsforschung) ergaben ähnliche Erfahrungen. In dieser Phase wurde der Text „Teaching a Politics of Hope and Possibility“ (Cameron, 2007) die Grundlage für die Entwicklung einer weiteren Seminareinheit. Der Text beschreibt die Schwierigkeiten, aber auch inhaltliche Ansätze für Lehrende, die eine kritische Betrachtung von sozialen und ökologischen Problemen anregen und gleichzeitig Handlungsmöglichkeiten und Hoffnung für die Zukunft vermitteln möchten.

Grundlage des Lernziels der letzten Seminareinheit war das Zitat von Frederic Jameson (1994, zitiert nach Gibson-Graham, 2006, ix): „It seems to be easier for us today to imagine the thoroughgoing deterioration of the earth and of nature than the breakdown of late capitalism; perhaps that is due to some weakness in our imaginations.“ Das Seminar hatte damit zum Ziel, in einem realistischen Rahmen die Vorstellungskraft der Studierenden (und von uns Lehrenden) anzuregen. Es wurde Raum dafür gegeben, sich Lebensweisen vorzustellen und existierende Ansätze wahrzunehmen, die Alternativen zum hohen Energie- und Ressourcenverbrauch des modernen Kapitalismus entwickeln. So wurden mehrere Texte, die sich mit Überlegungen zu Alternativen zum Status Quo befassten (Gibson-Graham, 2006, 2011; Bauhardt, 2015; Martens, 2015; Habermann, 2015; Konzeptwerk Neue Ökonomie, 2013) ausgewählt, sowie ein Fokus auf alltägliche ökologische oder soziale Widerstände und gesellschaftliche Umbewertungen gelegt. Im Jahr 2016 entschieden sich die Studierenden für die Vorstellung der Stiftung *Futurzweifel*<sup>6</sup> sowie von lokalen Projekten und Vorhaben u.a. zur solidarischen Landwirtschaft, außerdem wiesen sie zusätzlich zum Seminar auf den während des Semesters erscheinenden Film *Tomorrow. Die Welt ist voller Lösungen* (Laurent et al., 2016) hin. Im Jahr 2015 wurde u.a. Dr. Klara-Helene Stumpf, die Leiterin eines Forschungsprojektes zur *Gemeinwohlökonomie* (Kny et al., 2016) ins Seminar eingeladen. Ein Nebeneffekt des Einbezugs dieser Seminareinheit war es, die Studierenden auf Inhalte von Forschungsprojekten und Forschungszentren innerhalb der eigenen Universität hinzuweisen, die ihnen bis dahin unbekannt waren.

Ein Studierender reflektierte im Seminar tiefsitzende familiäre (und gesellschaftliche) Vorstellungen eines „gelingenden, erfolgreichen Lebens“, die alternativen Praxen entgegenstünden. Sein Cousin lebe seiner Meinung nach sehr nachhaltig, werde aber von der gesamten Familie als „gescheiterte Existenz“ angesehen (Studierender 2015, mündliche Semindiskussion). Eine andere Studierende nahm eine ähnliche Reflexion zum Anlass, eine Lehreinheit für eine vierte Klasse zu entwickeln, in der eine alternative, ökologische Kommune mit

ihren Werten, Praxen und Begründungen für die Wahl ihrer Lebensweise vorgestellt wurde. Zusätzlich zu den Themen Nachhaltigkeit und Ökologie konnte so ein Aspekt interkulturellen Lernens (Wissen über Differenzen und Verstehen von Beweggründen) berührt werden (Studierende 2014, mündliche Projektvorstellung).

Aufbauend auf die Einheit *Konsum, Moral, Nachhaltigkeit* in Verbindung mit dieser neu gestalteten Seminareinheit wurde die Frage aufgegriffen, wie Lehrende die Schüler/-innen eigentlich sehen: Als (zukünftige, moralische, nachhaltige?) Konsument/inn/en und/oder als politische Subjekte? So wurde darüber diskutiert, inwiefern der Fokus auf einen *guten, moralisch einwandfreien* Konsum eine Engführung der Nachhaltigkeitsdebatte sei und kapitalistische Verhältnisse stabilisiere. Außerdem führe die Konzentration auf (moralischen) Konsum möglicherweise zu einer Stabilisierung von Ungleichheit in der Klassengemeinschaft: Ausgehend von den finanziellen Möglichkeiten und Haltungen der Eltern wird ein Kind als *moralischer* als ein anderes Kind gesehen. Eine Alternative zu solchen Unterrichtsinhalten ist die Fokussierung auf mögliche gesellschaftliche Einflussnahme durch die eigene politische Stimme und Aktivitäten außerhalb der Welt des Konsums (Verzichten, Containern, Sammeln, Protestieren, Reparieren, Teilen, Tauschen, ...). Dies führte zu Überlegungen, dass die Schüler und Schülerinnen z.B. im Unterricht Briefe an Unternehmen schreiben könnten, um Informationen zu den Herstellungsbedingungen ihrer Spielzeuge oder Kleidung zu erbitten oder problematische Zustände zu kritisieren.

Ein zentrales Thema, das sich jeweils durch den Lernbereich zog, war die *Einsicht in den Eurozentrismus und damit die Beschränktheit der eigenen Weltsicht*, die vormalig häufig als „neutral-objektiv“ gedeutet wurde. Dieses Thema wurde von den Studierenden in der Reflexion jeweils mit vielen verschiedenen Themenbereichen verbunden, kritisch reflektiert wurde jeweils die Frage „Wie kommen wir eigentlich (ansatzweise) zu einer Überwindung unseres Eurozentrismus?“. Dazu sind im Laufe der Jahre verschiedene Ansätze entstanden. Unter anderem in den Themenbereichen *Politische Ökologie* (Flitner, 2014; Flitner & Görg, 2008; ENTITLE – European Network of Political Ecology, 2014) *Wirtschaftliche Globalisierung* (Allen, 2008; Oßenbrügge, 2012; Giese et al., 2011) und *Entwicklungszusammenarbeit* (Müller-Mahn & Verne, 2014; Neuburger & Schmitt, 2012; Ziai, 2012; Ziai, 2013b) wurde die Möglichkeit von Veränderungsprozessen durch Aktivismus von marginalisierten Gruppen im Globalen Süden aufgezeigt. Den Eurozentrismus vieler *Entwicklungsprojekte* durch die Fokussierung auf soziale Bewegungen oder politisch-ökologische Ansätze (z.B. Buen Vivir) aus dem Globalen Süden zu durchbrechen, war ein wichtiger Aspekt dieser Seminareinheiten. Als wichtigen Moment beschrieben z.B. einige Studierende des Jahres 2015 eine Szene aus einem selbst entwickelten Planspiel zu globalen wirtschaftlichen Verflechtungen (auf der Basis der oben zitierten Texte) im Grundlagenseminar. In einer Szene zu möglichen Veränderungen der Arbeitsbedingungen wurde deutlich, dass es die Selbstorganisation der Arbeiter/-innen in der Fabrik war, der realistischerweise ein Interesse an sowie die theoretische Möglichkeit zur Durchsetzung tatsächlicher Veränderungen zugetraut wurde. Durch diese Fokussierung auf die Akteurskraft, die politischen Widerstandsbewegungen und



kollektiven Strategien derjenigen, die oft lediglich als *Opfer* dargestellt werden, wird eine Chance zur Überwindung rein eurozentrischer Perspektiven eröffnet.

### **Reflexionen zum Seminar: „Kinder dieser Welt“**

Die Aufgabe des *Besuchs der Marsianer auf der Erde* führt von Jahrgang zu Jahrgang zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen, da es Studierenden hier nicht immer in gleicher – und eigentlich geforderter – Weise möglich ist, den ihnen kulturell vertrauten Interpretationsrahmen zu verlassen und den marsianischen Blickwinkel einzunehmen. Sollte dies im Verlauf der Vorstellung der Exkursionsergebnisse offensichtlich werden, gilt es der anschließenden Diskussion entsprechend mehr Platz zuzugestehen und hier im Nachhinein eine Abstraktionsebene über „artefacts, attitudes, norms and values“ (Browaeys & Price, 2008, S. 4), deren Persuasivität und deren Erkennungsmöglichkeiten einzufügen.

In den Jahrgängen 2014 und 2016 entwickelten die Studierenden (wie bereits erläutert) eine eigene Grundschulunterrichtsstunde zu einem Themenbereich des Globalen Lernens, die im Seminar vorgestellt und kritisch reflektiert wurde. Im Jahrgang 2017 ergab sich durch eine Schulkooperation eine Besonderheit. Die hier gesammelten Erfahrungen werden im Folgenden erläutert.

Im Sommersemester 2017 wurde die Möglichkeit genutzt – im Rahmen des Schuladoptionsprogramms der Europa-Universität Flensburg und des Projekts „Junge Uni“ – die im dritten Teilmodul des Lernbereichs Globales Lernen entwickelten Unterrichtsstunden während eines Projekttag in einer vierten Klasse in Flensburg in der Praxis auszuprobieren. Die Lehrerin dieser Klasse suchte sich aus mehreren von den Studierenden des Lernbereichs in Koordination mit der Dozentin vorgeschlagenen Themen einen Projekttag zum Thema *Transportwege von Obst* mit einem Schwerpunkt auf Regionalität und Saisonalität aus, der Ende Juni 2017 an einem Freitag in der Klasse durchgeführt wurde.

Die Studierenden des Lernbereichs bewerteten diesen Projekttag in der Nachbesprechung als (nur) teilweise gelungen – durch Zeitmangel wurden nicht alle didaktischen Ziele erreicht. Die nicht behandelten Themen wird die Lehrerin, da ihr alle von den Studierenden entwickelten Materialien zur Verfügung stehen, in den folgenden Stunden jedoch aufgreifen. Durch den konkreten Praxisbezug bewerteten die Studierenden den Projekttag jedoch als sehr hilfreich, was das konkrete Unterrichten von Themen des Globalen Lernens sowie die Ausarbeitung einer mehrstündigen Unterrichtseinheit zu einem Themenfeld des Lernbereichs betrifft. Außerdem sahen sie die Entwicklung und Durchführung des Projekttags als hilfreich für das im 3. Semester anstehende Praxissemester an.

Als Dozentinnen des Lernbereichs und im Vergleich zu den Kursinhalten der vergangenen Semester teilen die Autorinnen diese Beurteilung nur bedingt. Die Einschätzung, dass der konkrete Praxisbezug und das Erstellen und Umsetzen eines Projekttag zu einem Aspekt des Globalen Lernens, inkl. der Erfahrungen in der Schulklasse, für die Studierenden hilfreich und lehrreich war, ist nicht von der Hand zu weisen. Allerdings sehen die Autorinnen im Rückblick die sehr starke thematische Engführung, die die Gestaltung des Projekttag

mit sich brachte, kritisch. Durch die Ausgestaltung thematisch zusammenhängender und aufeinander aufbauender Stunden ist im dritten Teil des Lernbereichs viel von der thematischen Breite verloren gegangen, die dort in den Jahren vorher besprochen wurde. In den vorherigen Seminaren war es den Studierenden möglich, ein Thema zu wählen, das sie persönlich beschäftigte oder das ihnen in der theoretischen Diskussion besonders viele Erkenntnisse oder neue, spannende Perspektiven vermittelt hatte. Diese Freiheit fiel in diesem Jahr weg. Auch für die vertiefte kritische Analyse bereits bestehender Materialien zum Globalen Lernen blieb weniger Zeit. Eines der Ziele des Seminars, die reflektierte Diskussion der in den anderen zwei Bereichen des Globalen Lernens gemachten Erfahrungen und des dort erlernten Wissens und dessen Auswirkungen auf die eigene Lehrer\*innenpersönlichkeit und Haltung zu Fragen von Bildung und Erziehung konnte so nur in Teilen erreicht werden, da hierfür weniger Zeit zur Verfügung stand.

Des Weiteren konnten noch offene Fragen im Bezug zu Aspekten des Globalen Lernens in diesem Jahr nur in 40 Minuten diskutiert werden, während hierfür im Jahrgang vorher mehr als 180 Minuten Raum von den Studierenden (inkl. einer auf Wunsch der Studierenden angefügten zusätzlichen Doppelstunde) eingenommen wurde, was von Studierenden laut Evaluation des Seminars immer sehr geschätzt wurde: „Mir brachte die Diskussionen über spontane Fragen, grundlegende Fragen zum Bereich ‚Globales Lernen in der Grundschule‘ und zu den einzelnen Vorträgen sehr viel.“ „Besonders gut sind die Diskussionen an der Veranstaltung. Spontane Fragen und grundlegende Fragen des Bereiches ‚Globales Lernen‘ wurde[n] sehr lange, angeregt und gewinnbringend diskutiert.“ (Anon, EVASYS Auswertungsbericht Lehrveranstaltungsevaluation an die Lehrenden SoSe 2016). Auch aus Dozent\*innensicht stellt diese Diskussion einen der zentralen Teile des abschließenden Seminars des Lernbereichs dar: Sie bietet die Möglichkeit des gemeinsamen Rückblicks, der Thematisierung übergreifender Fragestellungen zwischen Theorie und Praxis sowie der Reflexion der eigenen Positionierung als Lehrende.

### **Fazit und Ausblick in die Zukunft**

Ausgehend von dieser Momentaufnahme und Reflexion des Lernbereichs *Globales Lernen* an der Europa-Universität Flensburg sehen die Autorinnen diesen keineswegs als bereits voll ausgereift an. Vielmehr gibt es weiterhin kontinuierliche Diskussionen über konzeptuelle Änderungen und organisatorische Verbesserungsmöglichkeiten. Eine dieser Maßnahmen ist die bereits erwähnte Verschiebung des ersten Seminars des Lernbereichs in das kommende Herbstsemester 2017, zur Entzerrung und zum Rückbau der im Lernbereich durchgeführten Blockveranstaltungen. Für das folgende Frühjahrssemester 2018 ist geplant, das zweite Seminar weiterhin als Blockveranstaltung zu Anfang des Semesters durchzuführen, um daran anschließend das dritte Seminar als vierstündige 14tägige Veranstaltung abzuhalten.

Inhaltlich wünschen sich die Studierenden oft eine Beschäftigung mit der Lebensrealität von Kindern in aller Welt. In den Materialien, die für Grundschul\*innen angeboten werden, kritisieren sie jedoch häufig lückenhafte Informationen und eurozentrische Beschreibungen, außerdem vermissen sie eine Sensibilität für die Perspektiven der Kinder. Hier steht es



noch bevor, z.B. theoretische Ansätze und grundlegende Forschungsergebnisse der Kinder- und Jugendgeographien (Jahnke, 2013; Skelton, 2009; Holloway, 2014) und der internationalen Kindheitsforschung z.B. zu häufig behandelten Themen wie Kinderarbeit, Straßenkinder, sowie transnationale Verbindungen von Kindern und Jugendlichen (Noack Napoles, 2008; Kleeberg-Niepage, 2007; Mizen & Ofosu-Kusi, 2013a; Mizen & Ofosu-Kusi, 2013b; Hörschelmann & Refaie, 2014) in das Theorie-Seminar einzubetten. Weiterhin wurde im Jahr 2014 im Theorie-Seminar auf der Basis eines relativ alten, aber theoretisch und empirisch fundierten und gut verständlichen Textes von Mannitz (2002) auch das Thema des schulischen Umgangs mit religiöser Diversität eingeführt. Hier besteht ebenfalls für die weitere Konzeptarbeit die Überlegung, dieses Thema wieder aufzugreifen und auf die aktuelle Situation zu beziehen. Wie diese Beispiele zeigen, ist es eine beständige Herausforderung, zu möglichst vielfältigen Themen ein Grundlagenwissen zu vermitteln, aber gleichzeitig die Seminare nicht zu überfrachten.

Die weitere Entwicklung des Lernbereichs wird auf dessen Homepage<sup>7</sup> nachzuvollziehen sein.

### Anmerkungen

- 1 Diese sind hier einsehbar: <http://www.uni-flensburg.de/portal-studium-und-lehre/im-studium/dokumente-zum-studium/ordnungen-master/med-lehr-amt-an-grundschulen/ordnungen-2015/>.
- 2 <http://globalwh.at/heads-up-checklist-by-venessa-de-oliveiraandreotti>
- 3 <http://www.flensburg.de/Kultur-Bildung/Kultureinrichtungen/Schiffahrtsmuseum/Koloniales-Erbe>
- 4 <http://www.artefact.de/de/ueber-uns/index.html>
- 5 <https://decolonizeorientierungsrahmen.wordpress.com/>
- 6 [www.futurzwei.org](http://www.futurzwei.org)
- 7 <http://www.uni-flensburg.de/globales-lernen>

### Literatur

- Allen, J. (2008). Claiming connections: a distant world of sweatshops? In C. Barnett, J. Robinson & G. Rose (Hrsg.), *Geographies of globalisation. A demanding world* (2. Aufl., S. 7–54). Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Asbrand, B. & Lang-Wojtasik, G. (2007). Globales Lernen in Forschung und Lehre. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 30(1), 2–6.
- Author\*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015). *Rassismuskritischer Leitfaden. Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. Zugriff am 24.08.2017 [http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden\\_Web\\_barrierefrei-NEU.pdf](http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf)
- Bauhardt, C. (2015). *Feministische Kapitalismuskritik und postkapitalistische Alternativen*. Zugriff am 15.07.2017 <http://www.bpb.de/apuz/211047/feministische-kapitalismuskritik-und-postkapitalistische-alternativen>
- Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag (2012). *Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit*. Zugriff am 11.07.2017 <http://eineweltstadt.berlin/wie-wir-arbeiten/rassismuskritik/von-trommlern-und-helfern-2007/>
- BMZ/KMK (2007). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 12.12.2013 [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_06\\_00\\_Orientierungsrahmen\\_Globale\\_Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf), zuletzt aktualisiert am 2007
- Browaey, M. & Price, R. (2008). *Understanding Cross-Cultural Management*. Harlow: Pearson.
- Cameron, J. (2007). *Teaching a Politics of Hope and Possibility. Invited Keynote Presentation to SocCon 2007* (National Conference of New Zealand Social Sciences Teachers). Zugriff am 22.05.2015 <http://www.communityeconomies.org/site/assets/media/old%20website%20pdfs/Papers/on%20rethinking%20the%20economy/Teaching%20a%20Politics%20of%20Hope%20and%20Possibility.pdf>
- Danielzik, C. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(1), 26–33.
- Danielzik, C., Kiesel, T. & Bendix, D. (2013). *Bildung für nachhaltige Ungleichheit. Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Zugriff am 11.07.2017 <http://www.glokal.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/>
- Eberlein, R. (2013). Finger on the trigger. *Eine ethnologisch-autobiographische Zwischenbilanz von unserem inzwischen leider verstorbenen Autor Ruben Eberlein*. Zugriff am 15.07.2017 [https://www.iz3w.org/zeitschrift/ausgaben/338\\_fairtrade/eberlein](https://www.iz3w.org/zeitschrift/ausgaben/338_fairtrade/eberlein)
- ENTITLE – European Network of Political Ecology (2014). *What is Political Ecology?* Zugriff am 15.07.2017 <https://www.youtube.com/watch?v=HLVE69QZt5w>
- Flitner, M. (2014). Global Change. In J. Lossau, T. Freytag & R. Lippuner (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie* (S. 81–93). Stuttgart: Ulmer.
- Flitner, M. & Görg, C. (2008). Politik im Globalen Wandel. Räumliche Maßstäbe und Knoten der Macht. In A. Brunnengräber, H.-J. Burchardt & C. Görg (Hrsg.), *Mit mehr Ebenen zu mehr Gestaltung? Multi-Level-Governance in der transnationalen Sozial- und Umweltpolitik* (S. 163–181). Baden-Baden: Nomos.
- Frieters-Reermann, N. (2010). Zwischen Normativität und Komplexität. Spannungsfelder und Widersprüche entwicklungspädagogischer Bildungsarbeit in Nichtregierungsorganisationen. Gruppendynamik und Organisationspsychologie. *Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie*, 41(3), 219–233.
- Gibson-Graham, J. K. (2006). The end of capitalism (as we knew it). A feminist critique of political economy. *Capital & Class*, 21(2), 186–188.
- Gibson-Graham, J. K. (2011). A feminist project of belonging for the Anthropocene. *Gender, Place & Culture*, 18(1), 1–21.
- Giese, E., Mossig, I. & Schröder, H. (2011). *Globalisierung der Wirtschaft. Eine wirtschaftsgeographische Einführung*. Paderborn: Schöningh.
- Habermann, F. (2015). *Commonsbasierte Zukunft. Wie ein altes Konzept eine bessere Welt ermöglicht*. Zugriff am 15.07.2017 <http://www.bpb.de/apuz/211051/commonsbasierte-zukunft-wie-ein-altes-konzept-eine-bessere-welt-ermoglicht>
- Haschemi Yekani, E., Dietze, G. & Michaelis, B. (2011). ‚Try Again. Fail Again. Fail Better.‘ Queer Interdependencies as Corrective Methodologies. In Y. Taylor, S. Hines & M. E. Casey (Hrsg.), *Theorizing intersectionality and sexuality* (S. 78–98). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Holloway, S. L. (2014). Changing children's geographies. *Children's Geographies*, 12(4), 377–392.
- Hörschelmann, K. & Refaie, E. (2014). Transnational citizenship, dissent and the political geographies of youth. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 39(3), 444–456.
- Jahnke, H. (2013). Kinder- und Jugendgeographien. In D. Böhn & G. Obermaier (Hrsg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z* (S. 137–139). Braunschweig: Westermann.
- Kersting, P. & Hoffmann, K. W. (Hrsg.) (2011). *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*. Mainz: Mainzer Kontaktstudium Geographie.
- Kleeberg-Niepage, A. (2007). *Kinderarbeit, Entwicklungspolitik und Entwicklungspsychologie. Arbeitende Kinder als Herausforderung für die universalisierte eurozentrische Konstruktion von Kindheit*. Hamburg: Dr. Kovac.
- KMK/BMZ (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 15.07.2017 [https://www.engagement-global.de/lernbereich-globale-entwicklung.html?file=files/2\\_Mediathek/Mediathek\\_EG/Angebote\\_A\\_Z/Lernbereich\\_Globale\\_Entwicklung\\_in\\_der\\_Schule/Orientierungsrahmen%20fuer%20den%20Lernbereich\\_barrierefrei.pdf](https://www.engagement-global.de/lernbereich-globale-entwicklung.html?file=files/2_Mediathek/Mediathek_EG/Angebote_A_Z/Lernbereich_Globale_Entwicklung_in_der_Schule/Orientierungsrahmen%20fuer%20den%20Lernbereich_barrierefrei.pdf)
- Kny, J., Sommer, B., Stumpf, K. & Wiefek, J. (2016). *Mehr als CSR? Gemeinwohlorientiertes Wirtschaften unter der Lupe*. Bericht zum NEC-Forschungsprojekt GIVUN (Langfassung). Zugriff am 15.07.2017 <http://www.forum-csr.net/News/9415/MehrsCSR.html>
- Kohls, L. R. & Knight, J. M. (2004). *Developing Intercultural Awareness. A Cross-Cultural Training Handbook*. London: Nicolas Brealey.
- Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.) (2013). *Zeitwohlstand. Wie wir anders arbeiten, nachhaltig wirtschaften und besser leben*. München: oekom.
- Krämer, G. (2013). *Augen zu vor der Schuld der Anderen. Für radikale Antirassisten sind die Bösen immer weiß*. Zugriff am 13.05.2014 <http://www.welt-sichten.org/artikel/17560/augen-zu-vor-der-schuld-der-anderen>
- Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (2012). *Globales Lernen. Handlexikon*. Münster: Klemm u. Oelschläger.
- Laurent, M., Dion, C. & Lévy, B. (2016). *Tomorrow – Die Welt ist voller Lösungen*. Zugriff am 15.07.2017 [www.tomorrow-derfilm.de](http://www.tomorrow-derfilm.de)

- Mannitz, S. (2002). Religion in vier politischen Kulturen. In W. Schiffauer, G. Baumann, R. Kastoryano & S. Vertovec (Hrsg.), *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern* (S. 101–138). Münster: Waxmann.
- Marmar, E. (2013). Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrika-bildern. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(2), 25–31.
- Martens, H. (2015). *Anders Wirtschaften – genossenschaftliche Selbsthilfe*. Zugriff am 15.07.2017 <http://www.bpb.de/apuz/211049/anders-wirtschaften-genossenschaftliche-selbsthilfe>
- Miner, H. (1956). Body Ritual among the Nacirema. *American Anthropologist*, 58(3), 503–507.
- Mizen, P. & Ofosu-Kusi, Y. (2013a). A Talent for Living. Exploring Ghana's 'New' Urban Childhood. *Children & Society*, 27(1), 13–23.
- Mizen, P. & Ofosu-Kusi, Y. (2013b). Agency as Vulnerability. Accounting for Children's Movement to the Streets of Accra. *Sociological Review*, 61(2), 363–382.
- Müller-Mahn, D. & Verne, J. (2014). Entwicklung. In J. Lossau, T. Freytag & R. Lippuner (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie* (S. 94–107). Stuttgart: Ulmer.
- Neuburger, M. & Schmitt, T. (2012). Theorie der Entwicklung – Entwicklung der Theorie Post-Development und Postkoloniale Theorien als Herausforderung für eine Geographische Entwicklungsforschung. *Geographica Helvetica*, 67(3), 121–124.
- Noack Napoles, J. (2008). Psychosoziale und subjektive Bedeutung von Kinderarbeit. Praxeologische Reflexionen zum Programm zur Abschaffung von Kinderarbeit in Brasilien (PETI). *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(4), 25–32.
- Oßenbrügge, J. (Hrsg.) (2012). *Geographie der Weltwirtschaft – nach der Krise ist vor der Krise*. Hamburg: Institut für Geographie der Universität Hamburg.
- Overwien, B. (2013). *Critical Whiteness II: Die Critical Whiteness Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht*. Zugriff am 24.08.2017 [http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/iz3w-overwien\\_globales\\_lernen\\_neu\\_kurzbeo-24-07-2013end.pdf](http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/iz3w-overwien_globales_lernen_neu_kurzbeo-24-07-2013end.pdf)
- Scheunpflug, A. (2008). *Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. Beitrag zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Globalen Lernens*. Zugriff am 24.08.2017 <http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/Scheunpflug%3A%20Konzeptionelle%20Weiterentwicklung.pdf>
- Skelton, T. (2009). Children's Geographies/Geographies of Children: Play, Work, Mobilities and Migration. *Geography Compass*, 3(4), 1430–1448.
- Steinkrüger, J. (2013). *Thematisierte Welten. Über Darstellungspraxen in Zoologischen Gärten und Vergnügungsparks*. Bielefeld: transcript.
- Ziai, A. (2012). Post-Development: Fundamentalkritik der „Entwicklung“. *Geographica Helvetica*, 67(3), 133–138.
- Ziai, A. (2013a). *Das Imperium schlägt zurück. Georg Krämers Kritik am Antirassismus zeichnet ein verzerrtes Bild*. Zugriff am 13.05.2014 <http://www.welt-sichten.org/artikel/18311/das-imperium-schlaegt-zurueck>
- Ziai, A. (2013b). Frohe Weihnachten Afrika! Rassismus in der Entwicklungszusammenarbeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(2), 15–19.

### Dr. Inken Carstensen-Egwuom

verteidigte im Jahr 2016 erfolgreich ihre Dissertationsschrift mit dem Titel „Intersektionalität und Transnationalismus zusammen denken. Eine intersektionale Perspektive auf die transnationale soziale Positionierung nigerianischer Migranten in Bremen“ an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Migration, Konzepte (städtischer) Differenz und Ungleichheit, Globales Lernen sowie Positionalität und Reflexivität in der qualitativen Forschung. Sie arbeitet seit Oktober 2016 in der Anlauf- und Beratungsstelle für ehrenamtliches Engagement mit Geflüchteten bei der Stadt Flensburg.

### Dr. Sibylle Machat

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Europa-Universität Flensburg, ihr aktuelles Buchprojekt (Habilitation) beschäftigt sich mit der ‚Darstellung des Planeten Erde im amerikanischen Kinderbuch von 1820-heute‘. An der EUF unterrichtet sie amerikanische Geschichte, Literatur und Kultur, im Lernbereich Globales Lernen sowie im außerschulischen Master Kultur-Sprache-Medien, dessen stellvertretende Studiengangsleiterin sie ist.

Eva-Maria Kohlmann/Bernd Overwien

## Bildung für nachhaltige Entwicklung und globale Perspektiven in der Lehrerbildung

### Zusammenfassung

Seit inzwischen einigen Jahren wird an der Universität Kassel auf verschiedene Weise daran gearbeitet, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auch aus der Perspektive Globalen Lernens in die Lehrerbildung zu integrieren (Christoforatu, 2016). Im Rahmen von PRONET – PROfessionalisierung durch VerNETzung, des Kasseler Projektes der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern<sup>1</sup>, die aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird und der Länderinitiative zur Umsetzung des Orientierungsrahmens<sup>2</sup>, gefördert durch Engagement Global aus Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), geht es seit zwei Jahren gezielt um die Einbindung eines außerschulischen Lernortes zu globalen Entwicklungen in die Schulpraktischen Studien des Faches Politik und Wirtschaft.

**Schlüsselworte:** *Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lehrerbildung, außerschulische Lernorte*

### Abstract

For many years, the University of Kassel has been working on different levels in integrating education for Sustainable Development (ESD) into the teacher training from a Global Learning perspective (Christoforatu, 2016). Since two years the Kasseler project is part of the Qualitätsoffensive Lehrerbildung, a joint initiative of the Federal Government and the Länder, funded by the Federal Ministry of Education and Research and of the Projects for the implementation of the Framework in federal states by Engagement Global, funded by the Federal Ministry of Economic Cooperation and Development (BMZ). The project is working on the integration of an out-of-school location dealing with topics around global developments into the practical studies in the course Policy and Economics.

**Keywords:** *Education for Sustainable Development, teacher education, out-of-school locations*

### Hintergrund

In der Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel ist Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) seit einigen Jahren fest in den Einführungsveranstaltungen verankert. Studierende lernen in der zentralen Einführung systematisch auch einen außerschulischen Lernort der BNE kennen. Sie besuchen das Bildungs-

zentrum WeltGarten Witzenhausen und erhalten dort im Tropengewächshaus, im ethnologischen Museum und im Weltladen grundsätzliche Orientierungen zu den ökonomischen, ökologischen und sozialen Aspekten des Anbaus und der Verarbeitung von Pflanzen, wie etwa Kaffee, Kakao, Baumwolle oder Parfümpflanzen. Thematisiert werden auch die damit im Zusammenhang stehenden geschichtlichen Prozesse, einschließlich kolonialer Eroberungs- und Ausbeutungsverhältnisse, bis hin zum heutigen Welthandel (Overwien, 2016). Gleichzeitig setzen sich die Studierenden schon früh im Studium mit den Potentialen eines außerschulischen Lernortes für die politische Bildung auseinander.

Im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudium<sup>3</sup> gibt es seit zwei Jahren eine Vorlesung zur BNE, die die Breite des Feldes präsentiert, allerdings einen Schwerpunkt hinsichtlich Globalen Lernens und des Lernbereichs globale Entwicklung setzt.

In der Forschungstätigkeit des Fachgebietes Didaktik der politischen Bildung spielen außerschulische Lernorte und Kooperationen von Schulen mit außerschulischer Bildung seit einer Reihe von Jahren eine wichtige Rolle (Bludau, 2016). So wurde auch der Lernort Botanischer Garten im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes intensiv auf seine Lernpotentiale hin untersucht (Busse & Menzel, 2013). Vor diesem Hintergrund lag es nahe, den Lernort Botanischer Garten noch gezielter als bisher in die Lehrerbildung zu integrieren.

### BNE in den Schulpraktischen Studien

Das Projekt zur Einbindung eines außerschulischen Lernortes in die Schulpraktischen Studien bzw. in das Praxissemester<sup>4</sup> soll den Studierenden eine verdichtete Praxiserfahrung in der Schule ermöglichen. Sie werden auf ihr Praktikum im Rahmen eines Seminars vorbereitet, aus dem dann auch die professionelle Begleitung durch eine pädagogische Mitarbeiterin erfolgt. Diejenigen Studierenden, die sich freiwillig am Projekt beteiligen, besuchen die Vorlesung BNE und ein weiteres Seminar zum Lernbereich Globale Entwicklung innerhalb einer BNE. Hier befassen sie sich auch ganz konkret mit den Möglichkeiten des Lernortes und erfahren etwas über seine thematischen Schwerpunkte, die sie mit den Schülerinnen und Schülern (SuS) bearbeiten können. Sie bereiten dann mit ihrer/ihrem Mentor/-in eine Schulklasse auf den Besuch des außerschulischen Lernortes im Sinne einer Erkundung vor. Gemeinsam führen sie den Besuch durch, der von Fachkräften des Lernortes begleitet und durch didaktisches Material bzw. eigene

methodische Ansätze ergänzt wird. Eine Nachbereitung in der Schule schließt den Lernzyklus schließlich ab. Der Gesamtprozess wird von einer universitären Mitarbeiterin inhaltlich wie organisatorisch begleitet.

Die Lernpotentiale, die die Studierenden für die SuS erschließen sollen, sind eingebunden in das Bildungszentrum WeltGarten. In Kooperation von Nichtregierungsorganisationen und dem universitären Tropengewächshaus<sup>5</sup> wird an drei Lernorten gearbeitet: dem Tropengewächshaus, einer ethnographischen Sammlung im Kontext der ehemaligen deutschen Kolonialschule<sup>6</sup> und einem Weltladen in der nahen Innenstadt von Witzenhausen. Jährlich nähern sich etwa 1.500 Schüler/-innen forschend und lernend diesen Lernorten. Zumeist kommen sie bereits mittels entsprechender Materialien orientiert und vorbereitet nach Witzenhausen und treffen dort auf erprobte Lernarrangements und Strukturen.

Im Tropengewächshaus finden die Kinder und Jugendlichen an verschiedenen Stationen altersgerechte Materialien vor, die den dort stehenden Kaffeestrauch, die Kakaopflanze, die Banane, die Ölpalme oder Parfümpflanzen in ökologischer, ökonomischer und auch sozialer Hinsicht erklären und zum Diskutieren anregen. Viele der jungen Leute sehen hier erstmals eine Bananenpflanze, einen Kakao- oder einen Kolabaum. Bei der Bearbeitung der Stationen stehen ihnen Expert/inn/en zur Verfügung, die dazu anregen, Stellung zu nehmen und die eigenen Handlungsoptionen zu überdenken. So gewinnen die Schülerinnen und Schüler im Tropengewächshaus ein Bild über tropische Nutzpflanzen und deren Beziehungen zu unserer Welt. Sie erfahren, dass sowohl in der Geschichte als auch in den aktuellen Wirtschaftsbeziehungen die verschiedenen Teile der Welt nicht zu trennen sind. In der ethnographischen Sammlung geht es um einen kritischen Blick auf den Kolonialismus. Am geschichtlichen Ort kann dies anhand von Ausstellungsobjekten geschehen. Im Weltladen lernen die Schüler etwas über die dort vorzufindenden Produkte und können Bezüge zwischen den Pflanzen im Tropengewächshaus, kolonialen Strukturen und Entwicklungen und Konsumprodukten herstellen.

Ein umfassenderes Projekt bearbeitet unter dem Titel Tank oder Teller die Bedeutung und die Probleme des Anbaus nachwachsender Rohstoffe am Beispiel tropischer Energiepflanzen. Die Jugendlichen sollen versuchen, sich hier einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten und für sich Möglichkeiten zu identifizieren, ihr Alltagsleben nachhaltiger zu gestalten. Der Rote Faden des Projektes ist die Frage nach Vor- und Nachteilen der Verwendung von Pflanzen zur Gewinnung von Energie. Die Schwerpunkte setzen die Lernenden selbst und werden dabei von Expert/inn/en begleitet. Sie haben die Möglichkeit, sich in der Pflanzensammlung den durchaus politischen Pflanzen Maniok, Zuckerrohr, Ölpalme und Mais zu nähern und sich über ihre Potentiale zu informieren. Eine Materialsammlung erlaubt es ihnen, der Frage nachzugehen, wie es mit der Konkurrenz zwischen Energieproduktion und Nahrungsmittelherstellung aus demselben Rohstoff aussieht. Gruppen haben dann die Möglichkeit, entweder ein Weltpuzzle zusammenzustellen oder aber in einem Experimentierfeld einfache Versuche zur Energiegewinnung aus Pflanzen durchzuführen. Dabei pressen sie Öl aus heimischen Pflanzen oder basteln eine Pflanzenbatterie. Das Projekt entwickelt sich ständig weiter. So kam der Experimentierteil auf Wunsch der Schüler/-innen dazu (Hethke & Fehrmann, 2012).<sup>7</sup>

Im WeltGarten soll die sinnlich erlebbare Atmosphäre des Tropenhauses genutzt werden, um das Bewusstsein für die Zusammenhänge zwischen lokalen und globalen Bedingungen und Beziehungen zu schärfen. Orientiert an der BNE werden ökologische, soziale und ökonomische Faktoren gleichermaßen behandelt. Thematisch bewegen sich die Veranstaltungen im Bereich der ökologischen Landwirtschaft, des Fairen Handels, der Biodiversität, des Regenwaldes und der Globalisierung (Hethke, Menzel & Overwien, 2010; Busse & Menzel, 2013).

Nach Auswertung einer wissenschaftlichen Evaluation der Lernangebote des Botanischen Gartens können – bei aller Begrenztheit der Erhebungsinstrumente – genauere Aussagen zu den Lernpotentialen verschiedener Angebote getroffen werden. Eine Befragung von 490 SuS (aller Schulformen der Sek. I), 34 Lehrerinnen und Lehrern und 25 Referent/inn/en lieferte entsprechende Anhaltspunkte. Zum Angebot *Viele Menschen decken unseren Tisch* konnte festgestellt werden, dass SuS zwar nur im mittleren Bereich bewerteten, inwieweit ihre Neugier am Thema geweckt werde, immerhin aber wurden Fachlichkeit und Methodeneinsatz von ihnen sehr positiv bewertet. Ebenfalls gut bewertet wurden das Verständnis der Themen und Inhalte, und auch die Frage des subjektiven Lernerlebnisses wurde überwiegend positiv beantwortet (Busse & Menzel, 2014, S. 120f.).

Die Studierenden der Schulpraktischen Studien kennen die Potentiale des Lernortes genauso wie die zugrundeliegenden inhaltlichen, curricularen und unterrichtlichen Herausforderungen. Verschiedene, aufeinander abgestimmte Lehr-Lernformate haben es ihnen ermöglicht, sich hier einzuarbeiten und nun Unterrichtsentwürfe für ihr Projekt mit den SuS zu erarbeiten. Diese werden im laufenden Vorbereitungsseminar ebenso diskutiert, wie auch mit den Mentor/inn/en an der Schule und den außerschulischen Partnern.

### **Beurteilung der Lernprozesse im Projekt durch Studierende**

Das Projekt der Einbindung eines außerschulischen Lernortes in die Schulpraktischen Studien wird laufend wissenschaftlich evaluiert. Bei der Evaluierung stehen nicht nur die 7–12 Studierenden, die sich freiwillig und unter Mehraufwand am Projekt beteiligen im Mittelpunkt. Es werden alle Seminare, die der Vorbereitung dienen, mit einbezogen und auch solche Studierenden befragt, die die Veranstaltungen in einem anderen Kontext nutzen. Alle Veranstaltungen werden im ersten Befragungszeitraum (online) von den Befragten hinsichtlich ihrer beruflichen Relevanz positiv bewertet und dies gilt auch für die didaktische Qualität und die allgemeine Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen. Kritik wurde allenfalls hinsichtlich der Kooperation mit Mentor/inn/en geäußert (Krikser, 2016a, S. 20). Zum Teil wurden Verbesserungsvorschläge zu den Abläufen gemacht. Auch im zweiten Befragungszeitraum waren die Ergebnisse insgesamt positiv, wobei die Vorlesung weitgehend den Wunsch geweckt habe, sich weiter und intensiver mit BNE zu befassen. Hervorgehoben wurde auch die Rolle außerschulischer Bildungsarbeit in der BNE, die vielen Studierenden hier erstmals bewusst wurde (Krikser, 2016b, S. 8). Dies zeigt, dass auch Lehrveranstaltungsformen wie Vorlesungen, die in der BNE-Community zumeist als eher ungeeignet gesehen werden, eine inhaltlich wichtige Rolle spielen können. Interessant ist ein weiteres Teilergebnis. BNE spielt auch in einer allgemeinen Einführung in die Didaktik der politischen Bildung – als ein Feld unter anderen – eine



Rolle. Das Teilthemenfeld BNE wird hier mit dem Besuch am außerschulischen Lernort verbunden. Fast alle Teilnehmenden geben im Nachhinein an, die Zusammenhänge zwischen politischer Bildung und BNE bzw. Globalem Lernen verstanden zu haben. Auch die Relevanz außerschulischer Partner wird ganz überwiegend positiv angemerkt (Krikser, 2016b, S. 10). Die direkte Einbindung des außerschulischen Lernortes in die Schulpraktischen Studien wurde sehr positiv bewertet, wobei hier eine relativ geringe Teilnehmendenzahl und die Freiwilligkeit der Teilnahme das Ergebnis sicher beeinflusst. Die Evaluationsergebnisse sind zwar insgesamt sehr befriedigend, sie enthalten aber auch an vielen Stellen Anregungen für eine Verbesserung der Angebote. Diese werden in nächster Zeit mit in ein verbessertes Konzept aufgenommen.

Im Rahmen einer Masterarbeit ging ein Absolvent der Frage nach, inwieweit Mentor/inn/en durch das hier dargestellte Projekt einen vertieften Zugang zum Lernbereich Globale Entwicklung (KMK & MZ, 2016) erhielten. Im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns wurden vier längere Experteninterviews durchgeführt. Die befragten Lehrpersonen beurteilten das Projekt grundsätzlich positiv und als gewinnbringend. Es sei jedoch notwendig, sich nicht nur auf ein Fach zu begrenzen. So sei nicht nur der Politikunterricht relevant, sondern es gebe auch Anknüpfungspunkte in Biologie oder Englisch (Kreppert, 2017, S. 50). Schwierig sei es zuweilen auch, dass die SuS mit Nachhaltigkeitsthemen zu Hause oft sehr schnell an Grenzen stießen, da hier ganz andere Vorstellungen vorherrschend seien. Gerade weil es hier auch um eine „Schmerzgrenze“ gehe, so eine/r der Befragten, sei der außerschulische Lernort in seiner Konkretion wichtig, als Brücke auch zwischen Schule und Elternhaus (ebd., S. 54). Neben einigen Anmerkungen zur Ernsthaftigkeit der Studierenden im Praktikum wird von den Mentor/inn/en auch angesprochen, dass sie selbst und ihre Kolleg/inn/en zu wenig auf außerschulische Lernorte vorbereitet seien (ebd., S. 68f).

### Perspektiven

Nach Einarbeitung bisheriger Evaluierungsergebnisse in das Projekt wird in nächster Zukunft eine Erweiterung auf die Fächer Biologie und Physik in ihren Schulpraktischen Studien angestrebt. Dazu wird auch die Vorlesung BNE durch Lehrende der drei Fächer anders als bisher akzentuiert. Die Interdisziplinarität wird hier sicher neue Dimensionen des Feldes für die Studierenden erschließen. Hiervon profitieren einerseits die Studierenden in den Schulpraktischen Studien dreier Fächer, aber auch eine größere Zahl aller Lehramtsstudierenden im Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudium an der Universität Kassel, wo die Vorlesung einen festen Platz in einem der zentralen Module hat.

Des Weiteren ist geplant ein interdisziplinäres Seminar anzubieten, welches an bestehende Seminarkonzepte anknüpft und Studierende in die Lage versetzt, interdisziplinär, d.h. jeweils Studierende aus zwei unterschiedlichen Fächern gemeinsam, Unterrichtseinheiten im Rahmen von BNE im Schulkontext zu konzipieren und erproben. Dabei sollen Fähigkeit zur inter- und transdisziplinären Bearbeitung zukunftsrelevanter Fragestellung und nicht zuletzt praktische Erfahrungen mit kollegialer Beratung, Ansätzen der BNE und deren Reflexion eingeübt werden.

Derzeit wird darüber hinaus an einem Zertifikat BNE & Internationalisierung (Arbeitstitel) gearbeitet, bei dem neben der Erziehungswissenschaft insgesamt bis zu acht Fachdidaktiken beteiligt sein werden.

### Anmerkungen

- 1 <https://www.uni-kassel.de/themen/pronet/projektbeschreibung/handlungsfeld-iii/projekt-33.html>
- 2 <https://www.engagement-global.de/hessen.html>
- 3 Die Bildungswissenschaften haben an der Universität Kassel einen deutlichen gesellschaftswissenschaftlichen Akzent.
- 4 Für die Lehrämter Grundschule und Haupt- und Realschule wird derzeit in Kassel ein Praxissemester erprobt.
- 5 Das Tropengewächshaus ist eine universitäre Servicestelle zur Unterstützung von Forschung und Lehre an der Universität Kassel – sowohl im fachwissenschaftlichen landwirtschaftlichen Themenfeld als auch im Kontext Umwelt und Bildung.
- 6 Eine kürzlich erschienene Graphic Novel setzt sich kritisch mit der Rolle der ehemaligen deutschen Kolonialschule in Witzenhausen auseinander, deren Bibliothek und Gebäude heute Teil des agrarwissenschaftlichen Fachbereichs der Universität Kassel sind (vgl. Hulverscheidt/Dorgathen 2016).
- 7 Ähnliche Angebote zu nachwachsenden Rohstoffen gibt es auch in anderen Botanischen Gärten (vgl. Becker u. a. 2012). Die Entwicklung der hier dargestellten Lernangebote wurde von der Deutschen Bundestiftung Umwelt (DBU) unterstützt.

### Literatur

- Becker, U., Hethke, M., Roscher, K. & Wöhrmann, F. (Hrsg.) (2012). *Flower Power – Energiepflanzen in Botanischen Gärten*, Zugriff am 11.08.2016 [http://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FG\\_Politikwissenschaften/FG\\_DidaktikderpolitischenBildung/flowerpower-2012.pdf](http://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FG_Politikwissenschaften/FG_DidaktikderpolitischenBildung/flowerpower-2012.pdf)
- Bludau, M. (2016). *Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen?: Kooperationen zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen*. Opladen: Budrich UniPress.
- Busse, M. & Menzel, S. (2013). Globales Lernen in Botanischen Gärten – Evaluation von Bildungsangeboten im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis. In B. Overwien & H. Rode (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe* (S. 107–138). Opladen: Budrich UniPress.
- Christoforotou, E. (Hrsg.) (2016). *Education in a Globalized World. Teaching Right Livelihood*. Immenhausen: Prolog.
- Hethke, M. & Fehrmann, I. (2012). „Tank oder Teller“ – ein Bildungsangebot für Schulklassen der 7.-10. Jahrgangsstufe. In U. Becker, M. Hethke, K. Roscher & F. Wöhrmann (Hrsg.), *Flower Power – Energiepflanzen in Botanischen Gärten* (S. 41–48). Mainz: Verband botanischer Gärten.
- Hethke, M., Menzel, S. & Overwien, B. (2010). Das Potenzial von Botanischen Gärten als Lernorte zum Globalen Lernen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 33(3), 16–20.
- Hulverscheidt, M. & Dorgathen, H. (Hrsg.) (2016). *Raus Rein – Texte und Comics zur Geschichte der ehemaligen Kolonialschule in Witzenhausen*. Berlin: Avant.
- KMK & BMZ (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 09.08.2017 [www.orientierungsrahmen.de](http://www.orientierungsrahmen.de)
- Kreppert, M. (2017). *Zukunft gestalten lernen – Einbindung eines außerschulischen Lernortes in globalisierte Lernprozesse*. Kassel: Masterarbeit, zugänglich demnächst über KAR-LA, das Katalogportal der UB Kassel
- Krikser, T. (2016a). Evaluationsbericht P33 – Einbindung eines außerschulischen Lernortes zu globalen Entwicklungen in die SPS (Sommersemester 2016)
- Krikser, Thomas (2016b). *Evaluationsbericht P33 – Einbindung eines außerschulischen Lernortes zu globalen Entwicklungen in die SPS* (Wintersemester 2016/17)
- Overwien, B. (2016). Politische Pflanzen im Globalen Lernen. *Journal politische Bildung*, (4) 27–29.

### Eva-Maria Kohlmann

arbeitet an der Universität Kassel seit 2010 im Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung. Arbeitsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen, Verbindungen zwischen schulischem und außerschulischem (informellem) Lernen.

### Dr. Bernd Overwien

Professor an der Universität Kassel seit 2008 im Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung. Arbeitsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen, Verbindungen zwischen schulischem und außerschulischem (informellem) Lernen.

Sudeshna Lahiri

## Education for Sustainable Development in Teacher Education in India

### Zusammenfassung

Im Kontext des National Curriculum Framework for Teacher Education (NCTFE 2010) hat in Indien eine landesweite Reform der Studiengänge der Lehrerbildung stattgefunden. Ein besonderer Platz wurde der Pädagogik der Umweltstudien in den zweijährigen B.Ed.-Programmen eingeräumt. Zudem wurde Umwelt- und Bevölkerungsbildung als Wahlfachkurs eingeführt. Außerdem wird in der Pädagogik verschiedener Schulfächer berücksichtigt, wie eine Auseinandersetzung mit umweltbezogene Fragen in unterschiedlichen Studienströmen stattfinden kann. Da die Umwelt keine politischen Grenzen hat, können die Fragen, die lokal sind, nicht isoliert betrachtet werden. Daher ist es notwendig, die Bildung über die Umwelt in der indischen Wissenschaft und Gesellschaft in den Blick zu nehmen, die traditionell ist und ihre eigenen indigenen Praktiken hat. Es ist erforderlich, globale Umweltbelange anzusprechen, und wie sie die lokale Gemeinschaft beeinflussen, sollte Teil des Curriculums sein – vor dem Hintergrund Indiens auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung.

**Schlüsselworte:** *NCFTE 2010, Lehrerbildung, NCF 2005, Umweltbildung*

### Abstract

There has been an overhauling of teacher education programmes across the nation, in India, post National Curriculum Framework for Teacher Education (NCFTE 2010). A special place has been given to the pedagogy of Environmental Studies in the two-year B.Ed. programmes. Moreover, Environmental and Population Education has been introduced as optional course. Consciously, it has been kept in consideration in pedagogies of different school subjects: how issues related to environment could be imbibed with different streams of studies. As environment does not have political boundaries, thus, the issues which are local may not be considered in isolation. Hence, it is necessary to trace the education about environment in Indian scientific community and society which is traditional and has its own indigenous practices. It is required to address the global environmental concerns and how they are affecting the local community should be part of the curriculum in the backdrop of India towards sustainable development.

**Keywords:** *NCFTE 2010, teacher education programme, NCF 2005, environmental education*

### Introduction

The peninsular India has been lavishly granted with four seasons round the year. The nature has given the country lush greenery, beautiful dessert, Himalayan ranges with its arms stretched; coastal area with bays and delta region; and innumerable water bodies. A country with rich resources of flora and fauna still striving with the quest: do people know about their environment? How should people behave responsibly towards the environment? The fear is alarming as the modernization which the human beings are enjoying, at the cost of environmental degradation, has resulted in various environmental problems not only for the creatures on the earth but also for the humans themselves. Human impact is the main source of environmental problems, while humans are also the answer to solving these problems (Bradley, Waliczek & Zajicek, 1999). Needless to mention, environmental issues are best handled with the participation of all concerned citizens, at every strata of the society and education. At national level, each individual shall have appropriate access to information concerning the environment that is held by public authorities, including information on hazardous materials and activities in their communities, and the opportunity to participate in decision-making processes (United Nations Environment Programme, 1993).

Thus, the research on environmental education finds its suitability to be conducted upon teacher education. The reasons may be many, but most importantly, teacher not only teach students, but also shape their knowledge, attitude and behavior by exerting a great influences through his/her own personality. They also write textbooks, help in curriculum development, and also guide locally in various issues. Thus, if they have the knowledge of environmental education, teachers may help their students to acquire environmental literacy as well as be environmental responsible citizens through inculcating attitude, interests, feelings, motivations, responsibilities and concern for the environment. Therefore, the National Council for Teacher Education (NCTE, 2005), statutory body responsible for the teacher education in India, clearly recognizes the crucial role of teachers and teacher educators in creating environmental consciousness amongst all sections of society. The NCTE also highlights the need for Environmental Education (EE) to be made compulsory and taught as an integral component of teacher education. Thus, the present article discusses Education for Sustainable Development in Teacher Education in India.

The questions addressed are: What is the stake of India and Indian academe to inculcate sustainable development? And how does environmental education find its place in teacher education in India?

### **EE in Teacher Education in Global and Local Perspective**

The studies in advocacy of environmental education in teacher education institutions argue that teachers for K-12 schools to produce environmentally literate people, must first have the ability to green the curriculum (Jickling, 1997; McClaren, 1989; Lin, 2002; Ormond et al., 2014). Environmental education is inevitable in making people knowledgeable and aware of the environment and its problem as well as their own role in environmental conservation, preservation and management (Bhattacharjee, 2015). Moreover, Shobeiri, Omidvar and Prallahada (2006) opine that the key of successful environmental education is in the hand of classroom teachers and if teachers do not have knowledge, skills and commitment to implement the curriculum, it is unlikely that an environmentally literate student will be produced. For this to occur, special training should be rendered to prospective teachers. Ravindranath (2007) points out that it is necessary to recognize the need and importance of environmental education. Recently, several efforts have been made to reorient and reorganize school education and establish environmental education more formally. School textbooks, in all subjects and at all levels, have been revised to integrate environmental concepts. He elaborates that the effects of these curricular revisions will not be sustained unless they are coupled with appropriate changes in teacher education curricula. The concern arises are regarding the human beings and their relationship with environment. Do they have awareness about the environmental issues? How do they perceive the environmental risk? Which kind of hazard they consider more risky? And the pattern of behaviours they adapt to save and restore the environment? Hence, it is the pressing need of the day to include environmental education in the school curriculum from primary school level to higher education including teacher education programmes.

Researchers have conceptualized environmental education as: a process of recognizing values and clarifying concept in order to understand and appreciate the inter-relatedness among man, his culture and his bio-physical surroundings (Bhattacharjee, 2015). Many of the assumed forms taken up by environmental education are characterized by the programmes through the inclusion of diverse lenses on pedagogy, including those of experiential education, critical pedagogy, constructivism, and place-based education (Ormond et al., 2014). However, research realizes that the stakeholders involved in the development and implementation of the Sustainability Education in an Environment of Diversity (SEED) module are left feeling melancholy as discovered dark matter in difficulties with implementing a true community of practice for environmental learning hosted within the structure of a large and diverse teacher certification programme in Canada (Ormond et al, 2014). Moreover, research studies, from around the world, continue to inform that environmental education and sustainability programming are encountering significant obstacles in being integrated into teacher education (Beckford, 2008; Lin, 2002; Tilbury, 1992).

The research paints a sad picture of the scarcity of environmental education as a significant component in teacher education programmes (Ormond et al., 2014). In similar line, Pandya (2006) reports that preservice teachers are provided with very little opportunity to learn whole school approaches to EE that would take them outside the traditional school curriculum.

### **EE and Sustainable Development in Indian Diaspora**

The quest is pertinent in the context where appropriate agencies under Government of India has framed policies and issued guidelines to make citizen aware of the environment. In 1976, the Constitution of India underwent the Forty-second (42) Amendment by incorporating Article 51A with the heading "Fundamental Duties". Thus, the Clause (g) of Article 51A refers the duty of every citizen to protect and improve the natural environment including forests, lakes, rivers and wild life, and to have compassion for living creatures. Subsequently, Water Pollution Control Act came in the year 1981 and finally, the Environment Protection Act 1986 had been laid. The Indian constitution laid down the responsibility to protect and improve the natural environment and that was how a Department of Environment was established by the Government of India in 1980 and a Ministry formed in 1985. Moreover, India has adopted a new paradigm of thinking and experience of development post-Stockholm Conference of 1972 called Sustainable Development (SD), following which, India has become a part of 187 countries agreeing on carrying out an important commitment towards SD by signing the Rio Declaration during 1992 UN Conference on Environment and Development. However, the widespread practices for the promotion of environmental education in India have been unsuccessful through the years in many ways. In spite of going through several recommendations by agencies constituted by Government of India towards sustainable development, unfortunately, to date environmental education is linked with the 'Environmental Studies' that focuses on providing children with scientific facts and figures on global environmental problems (Siddiqui, Siddiqui & Khan, 2006). The education system, in India, has incorporated certain aspects of environment in the curriculum. The Indian Education Commission (1964–1966) recommends the study of environment in Grade III and IV at school level (NCERT, 1970). In 1984, the Centre for Environment Education has been established as a Centre of Excellence in recognition of the importance of environmental education in India, supported by the Government of India and at that time, it is the only organization to actively engage in environmental education. The urgency of environmental education is realized by various Education Commissions including National Policy of Education-1986 (Bhattacharjee, 2015). Consequently, National Policy on Education (NPE) 1986 (modified in 1992) has noted that there is a paramount need to create a consciousness of the environment and this aspect will be integrated in the entire educational process (Government of India, 1986). A transformation in environmental law in India began in 1985 when an Indian lawyer, M.C. Mehta, persuaded India's Supreme Court to rule that Article 21 of the Indian Constitution, which guarantees each citizen the "right to life," should necessarily include the "right to a healthy environment"<sup>1</sup>. Afterwards, in 1991, the Supreme Court of In-

dia accepted that awareness of the environment should be through the medium of education and its problems relates to pollution should be taught as a compulsory subject. In 1991, Mehta obtained the original Supreme Court order, requiring mandatory environmental education to fulfil the fundamental duties of citizens to “protect and improve the natural environment,” as set out in India’s Constitution. This gives direction to the University Grants Commission that monitors under graduate and post graduate studies to take appropriate steps to prescribe a course on environment in Universities. The Supreme Court of India, further, adds that every State Government and every Education Board connected with education, up to the secondary school or Grade X or stage even intermediate colleges (Senior Secondary or Grade XII), to immediately take steps to enforce compulsory education on environment in a graded way. Subsequently, to make sure its implementation, the Supreme Court of India, in 2003, directs its States and other authorities to take steps to see that educational institutions, under their control, should implement respective steps taken by them. Non-compliance of the same by any of the institution should be treated as a disobedience calling for instituting disciplinary action against such institutions. The judgment may be cited as, “The Honorable Supreme Court in its Judgment delivered on December 18, 2003 in Writ Petition No 860 of 1991 has directed the NCERT to prepare a model syllabus for environmental education to be taught at different grades. The Supreme Court directs all the States and educational agencies in the country to introduce environment as a compulsory subject in all classes in schools up to the higher secondary level from the academic year 2004–05.<sup>2</sup> It directs the National Council for Educational Research and Training (NCERT) to frame a model syllabus for the schools keeping in view the 1991 judgment and submit it before the court on or before April 14, 2004, so as to enable them to consider the feasibility to introduce such syllabus uniformly throughout the country.” The Fourth International Conference, November 24, 2007 on EE, hosted by the Government of India and cosponsored by the UNESCO and UNEP, in Ahmedabad declared (Almeida, 2014), “Through education, human lifestyles can be achieved that support ecological integrity, economic and social justice, sustainable livelihoods and respect for all life. Through education we can learn to prevent and resolve conflicts, respect cultural diversity, create a caring society and live in peace”.

The research in the area of environmental education in teacher education programmes and institutions take a prominent field of studies, especially when the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) identified, as early as in the 1990s, teacher education programmes and teacher educators as major players in the reorientation of education to address sustainability (UNESCO, 2005). The reason is momentous as explained by UNESCO (2005), for such an emphasis on teacher education programs, is that: “Institutions of teacher education fulfill vital roles in the global education community; they have the potential to bring changes within educational systems that will shape the knowledge and skills of future generations” (cf. Ormond et al., 2014). Furthermore, National Curriculum Framework for Teacher Education (2004), in India, recommends objectives and sensitivity to meet the challenges towards environment. For introducing environmental education for developing

awareness among trainee-teachers (Bhattacharjee, 2015), the National Curriculum Framework, 2005 (NCF 2005), India, designed by National Council of Educational Research and Training (NCERT) re-recommends the inclusion of environmental studies in curriculum. As per NCF 2005 at the primary stage, the child should be engaged in joyfully exploring the world around and harmonizing with it. The objectives, at this stage, are to nurture the curiosity of the child about the world (natural environment, artefacts and people). Moreover, science and social science should be integrated as environmental studies with health as an important component. At the upper primary stage, the child should be continuing to learn more about the environment and health. At the secondary stage, students should be engaged in activities and analyses on issues concerning the environment and health.

### Society, Culture and Environment

When the question is raised: what is the stake of India and Indian academe to inculcate sustainable development, it is realized that Indian culture, society and education is pronouncedly interrelated. The scriptures suggested that the schools or Gurukul during ancient India were residential in nature with the Shishyas or students and the Guru or teacher living in proximity (Altekar, 1934). An interesting citation by Tiwari (2009) illustrates: how environmental science emerged from Vedas. The very word Paryavarana (meaning Environment) encircles us, and is all around in our surroundings. In the Atharvaveda, words equivalent to this sense (of surrounding and encircling) are used as Vritavrita, Abhivarah, Avritah, Parivrita. The Vedic view on environment is well-defined in one verse of the Atharvaveda where three coverings of surroundings are referred as: ‘Wisely utilize three elements variously which are varied, visible and full of qualities. These are water, air and plants or herbs. They exist in the world from the very beginning. They are called as Chandansi meaning coverings available everywhere.’ According to the indigenous theory established in the Upanishads, Tiwari explains that the universe consists of five basic elements viz, earth or land, water, light or luster, air, and ether. And thus, the nature has maintained a status of balance between and among these constituents or elements and living creatures. These meaning and versus from Vedas is in concurrence with the Environment (Protection) Act, 1986, defining the environment as follows: “Environment includes water, air and land and the inter-relationship which exists among and between water, air and land and human beings, other living creatures, plants, micro-organisms and property.” Further, the Upanishads explains the interdependence of these five great elements or Panch Maha Bhuta (Earth, Air, Space, Water and Fire) in relation to Brahman (or supreme reality) from which they arise as “From Brahman arises space, from space arises air, from air arises fire, from fire arises water, and from water arises earth” (Baranwal, 2011). In the dicta for prevention of pollution in Manusmriti (Bhattacharya, 2014), there is an environmental awareness and also, inculcation of environmental education as:

- Biodiversity means all living forms broadly ascribed as Chara (movable living world) and
- Achara (immovable: plant kingdom).
- Pollution refers to spoilage of the five gross elements by unethical activity.



- Contamination refers to any action against wholesomeness (Ssoucha)
- Storage organs of plants like tuberous roots and underground stems, leafy vegetables, beautiful flowers, tasteful fruits, timber yielding trees, crops etc. remained objects of allurements in that period. For saving the plants and their parts from injury, Manusmriti describes various punishments for the offenders.
- Importance is given for conserving and domesticating animals, biodiversity protection, and vegetarian food habit. According to Manu, agriculture causes injury to animals, especially the insects and germs in the soil.
- For biodiversity protection, he mentioned that fishes of all types should not be killed for food purpose; one hoofed animals, village pigs, solitary moving animals and unknown beasts should be protected; carnivorous birds, birds of village habitat, web footed birds, diving birds feeding on fishes, birds with striking beaks should not be killed for the purpose of eating.

How environment can be part of the human life and education had been greatly envisaged by Rabindra Nath Tagore in India, the first Nobel laureate. He envisioned an education that was deeply rooted in one's immediate surroundings but connected to the cultures of the wider world, predicated upon pleasurable learning and individualized to the personality of the child. He felt that a curriculum should revolve organically around nature with classes held in the open air under the trees to provide for a spontaneous appreciation of the fluidity of the plant and animal kingdoms, and seasonal changes.<sup>3</sup> Thus, he founded "Visva-Bharati" Vishwa Vidyalaya (or University) under the realm of mother earth at Bolpur, India. Hence, sustainable development is the mode and way of life in Indian society since time immemorial.

### **Initiatives towards Environmental Education for Sustainable Development**

The policy makers and educational reformers in Indian academe have been honest in their intention when it comes to incorporating sustainable development and EE in teacher education and school education. In 1937, the Nai Taleem or Basic Education has been proposed by Mahatma Gandhi in a movement to incorporate environment in education (Almeida, 2014). Later, The National Policy on Education (1986) emphasizes the need to create awareness of environmental concerns by integrating it in the educational process at all stages of education and for all sections of society. The last two decades have been crucial in deciding upon the curriculum and its framework. The National Curriculum Framework for School Education (2000) clearly mentions in its draft that all vocational education programmes and activities must stress the concept of sustainable development with a focus on fostering the awareness of the key environmental concerns and the rights of all to a decent standard of living. The National Council for Teacher Education (NCTE, 2005), India's top governing body for teacher education, clearly recognizes the crucial role of teachers and teacher educators in creating environmental consciousness amongst all sections of society (Almeida, 2014). While it recognizes the importance of EE in teacher education, it also

acknowledges the lack of work in the sector. The NCTE also highlighted the need for EE to be made compulsory and taught as an integral component of teacher education (National Council of Teacher Educators, 2005). Moreover, NCF (2005) believes that making children sensitive to the environment and the need for its protection is another important curricular concern. The emergence of new technological choices and living styles witnessed during the last century has led to environmental degradation and vast imbalances between the advantaged and the disadvantaged. It has become imperative now more than ever before to nurture and preserve the environment. Education can provide the necessary perspective on how human life can be reconciled with the crisis of the environment so that survival, growth and development remain possible. Moreover, science and social science may be integrated as environmental studies at primary school curriculum. At secondary classes, geography should be taught keeping in mind the need to inculcate in the child a critical appreciation for conservation and environmental concerns along with developmental issues. The craft should be taught with environment friendly raw materials and integrated with the school subjects. The NCF (2005) also recommends for school education as: the significant concerns are best realized by infusing the components of environmental education as part of different disciplines while ensuring that adequate time is earmarked for pertinent activities. This approach can be meaningfully employed in the treatment of content in physics, mathematics, chemistry, biology, geography, history, political science, health and physical education, art, music etc. Activities constructed for life situations become a meaningful means for the engagement of learners. Further, National Curriculum Framework for Teacher Education (NCFTE, 2009/10) amply suggests that the teachers need to reconceptualize citizenship education in terms of human rights and approaches of critical pedagogy, emphasize environment and its protection (NCTE, 2010). Also, the critical perspective of environmental education falls within the rights perspective that asserts the role of education in sustaining a democratic social order. There has been monitoring agencies and departments established by National Council for Educational Research and Training (NCERT). The Annual Report by NCERT (2013–14) informs that the Department of Education in Science and Mathematics is responsible to undertake research, development, training, evaluation and extension activities related to science, mathematics and environmental education especially for the upper primary, secondary and higher secondary stages. A significant area of the department's work has been the development of syllabi, textbooks and other instructional materials in environmental education. The Instructional Material Centre (IMC) of the department undertakes collection and dissemination of information on all aspects of environmental education and also holding Organisation of Jawaharlal Nehru National Exhibition for Environmental Education for Children. This Department under NCERT also undertakes the responsibility of Monitoring the Implementation of environmental education by all States/UTs in compliance with the Hon'ble Supreme Court's Order (NCERT, 2015). A very recent document, National Education Policy (NEP, 2016), recommends that the schools must help to inculcate key qualities and attitudes, like, regularity and punctuality, cleanliness, selfcontrol,

industriousness and a spirit of entrepreneurship, sense of duty, desire to serve, responsibility, creativity, sensitivity to greater equality, respect towards women, care for the elderly, a democratic temper and an obligation to preserve the environment (NUEPA, 2016). Moreover, sustainable development of a nation can be realized only if all sections of the society have equal opportunities. Further, NEP realizes that it is imperative, now, to work seriously to achieve the Sustainable Development Goals (SDGs) by 2030.

### **EE and Sustainable Development in Teacher Education Programmes**

The National Council of Teacher Education (NCTE), India, gives recognition and accreditation to Diploma in Elementary Education (D.Ed. or D. El.Ed.); Bachelor of Education (B.Ed.) and Master of Education (M.Ed.). There has been an overhauling of teacher education programmes across the country. As a result, one-year teacher certification programmes have gone to assume two-years (and four semesters) programme for B.Ed. and M.Ed. While framing the guideline, NCTE outlines the possible outcomes of introducing D.Ed. programmes, such as, to impart principles of sustainable development to student teachers and foster positive attitudes and values towards environment. The specific objectives<sup>4</sup> of the Pedagogy of Environmental studies for D.Ed. (two years programme) are to:

- help student-teachers understand the scope of Environmental Sciences and internalize different perspectives of curriculum organization.
- facilitate student-teachers to probe children's ideas in science and social science
- prepare student-teachers to plan for and carry out classroom transaction in the light of various theoretical viewpoints of learning.
- prepare student-teachers to assess children's learning using different pathways.

The expertise needed by the teacher educator or Master trainer should be Master's degree in science/social science with an understanding of environmental education. The units of the syllabus plans to introduce following concepts for trainee-teachers or pupil-teachers:

- Unit 1: Concept of Environment Studies
- Unit 2: Understanding Children's Ideas
- Unit 3: Classroom Transaction and Assessment
- Unit 4: Planning for Teaching

Similarly, NCFTE 2010 suggests three broad curricular areas: (A) Foundations of Education; (B) Curriculum and Pedagogy; and (C) School Internship, for initial teacher preparation in B.Ed. programmes. The contemporary studies, within the umbrella of Foundation of Education, give an importance to environmental rights; issues and concerns with sustainable development. The critical perspective of environmental education also falls within the rights perspective that asserts the role of education in sustaining a democratic social order. In order to implement NCTE Regulations, 2014, Higher Education Department, Government of West Bengal, India, has prepared a uniform curriculum<sup>5</sup> for all the teacher education institutions, in the state, to be implemented for B.Ed. and M.Ed. The course

for Environmental Education in B.Ed. is framed under the name of Environmental & Population Education. The objectives of the course are to enable the teacher students to:

- understand the concept of population and environmental education,
- know the objectives and methods of teaching environmental and population,
- be aware of population and environmental education policies,
- help teachers students analyze the various issues related to population and environmental education.

The course essentially includes: concept of environmental education; sustainable development; issues related to environmental education. The Gazette Notification (2009) by NCTE illustrates its regulations-2009 for B.El.Ed. that should have Pedagogy of Environmental Studies.

### **Eco-Feminism and Teacher Education**

Within the curriculum of Bachelor in Education (B.Ed.), the Eco-feminism has found its place in the course Environmental & Population Education. The term Ecofeminism may be coined by the French writer, Francoise d'Eaubonne, in 1974, but it has special relevance in Indian diaspora. The environmental protection for sustainable development has found that women in India have a momentous role in running legendary movements at society and environmental-friendly practices at household. Post-Independence, in 1947, environmental movements have emerged from the Himalayan regions of Uttar Pradesh to the tropical forests of Kerala and from Gujarat to Tripura in response to projects that threaten to dislocate people and to affect their basic human rights to land, water, and ecological stability of life-support systems. The role of women was immense in the success of movements, e.g., Chipko Andolan; Save the Bhagirathi and Stop Tehri project committee (Manu, 1984) in Uttar Pradesh; Save the Narmada Movement (Narmada Bachao Andolan) in Madhya Pradesh and Gujarat; youth organizations and tribal people in the Gandhamardan Hills whose survival is directly threatened by development of bauxite deposits; the opposition to the Baliapal and Bhogarai test range in Orissa, the Appiko Movement in the Western Ghats; groups opposing the Kaiga nuclear power plant in Karnataka; the campaign against the Silent Valley project; the Rural Women's Advancement Society (Gramin Mahila Shramik Unnayan Samiti), formed to reclaim waste land in Bankura district; and the opposition to the Gumti Dam in Tripura (Seema, 2014). Gender sensitiveness in environmental education is considered critical in Indian societies where women are still the main responsible for the private sphere (household and childcare). On one hand, being the main responsible for the household provides women with a distinguished knowledge about the environment, on the other hand, women in the societies continue to be far from the public sphere where key decisions regarding environmental problems are taken. The distinguished female knowledge and perspective about the environment should be useful to empower women themselves and to contribute to environmental policies in the public level (Nogueira Martins, 2016). From a feminist political ecology perspective, Dey, Resurreccion & Doney (2014) argue that interacting with tradi-

tional culture, forest ecology and changing processes of centric resource governance, gender remains a salient variable in environmental issues. However, local contexts of gender dynamics help configuring local people's mode of participation in environmental struggles as well as being the consequence of those struggles. Hence, the very content and concept of eco-feminism to be included in teacher education programmes is relevant as, in India, women are still in disadvantage where 78 % of them have completed the secondary school against 80.4 % of men (World Bank, 2013).

### Conclusion

It is estimated that 70 % of people live in rural India which is close to nature and sometimes amidst of nature. Indian society is traditionally bound and no education system could be thinkable without keeping in mind the immediate society. Thus, the education system in India blends its school and higher education curriculum with the traditional practices which are pro-environmental. However, the modern India, sometimes, in the state of confusion which does not know how development could be made without destruction. Hence, there are movements and agitations by the local citizens who coexist with the nature and their livelihood comes from the nature. It is interesting that Indian traditional practices, not only encourages pro-environmental behaviour in its daily life, but also sustainable development. With time and rapid development, environmental issues and concerns are erupting. No sooner than, India has realized the long fetched destruction, policies and recommendations are made to create environmental awareness and instil environmentally responsible behaviour among citizens. In this regard, education served as a vehicle and a top-down approach has been maintained. Introducing environmental education and studies in teacher education curricula is among one of those momentous initiatives. If a future teacher is aware, he/she will be able to inculcate responsible behaviour among the students. Thus, the curriculum has been consciously crafted to update trainee-teachers about the global environmental issues and make them act locally towards better tomorrow. As part of its efforts to create greater environmental awareness and inculcate responsible behaviour, India has kept up with global trends ushering numerous policy reforms that call for environmental education and education for sustainable development (Supreme Court of India, 2003; National Commission for Education Research and Technology, 2005; National Council for Teacher Education, 2009; National Council of Teacher Educators, 2005) aimed at overhauling the education sector to help create a strong environmentally sensitive citizenry (Almeida, 2015). The pedagogies of the different school subjects, as per NCF 2005 and NCFTE 2010, have been framed to keep the environmental concepts and issues in the curriculum. As gender plays the social construct in Indian society, it is felt necessary to recognize the contributions of women folks in different movements to stop environmental degradation. Moreover, the daily chores, beliefs and practices in society should not be left isolated. The practicum and activity based curriculum designed for teacher education programmes help to identify and promote the pro-environmental behaviour. However, environmental education for sustainable development, designed for different levels of academe, has long way to go. In this regard,

NEP 2016 admits that Goal 7 of the Millennium Development Goals, to ensure environmental sustainability, has to be addressed by 2030. In sum, the education about environment in teacher education programmes in India still has to go under litmus test, whether the school teachers who have undergone the new curriculum (post NCFTE 2010) are successful in instilling awareness about sustainable development among their students?

### Notes

- 1 c.f. <http://www.ecology.edu/environmentaleducation.html>; accessed on July 20, 2017
- 2 c.f. <http://www.ecology.edu/environmentaleducation.html>; accessed on July 20, 2017
- 3 c.f. <http://infed.org/mobi/rabindranath-tagore-on-education/>
- 4 source: <http://www.ncte-india.org/DED.pdf>; accessed on July 20, 2017
- 5 source: [wbhed.gov.in/readwrite/uploads/UCSTT.pdf](http://wbhed.gov.in/readwrite/uploads/UCSTT.pdf); accessed on June 6, 2016

### References

- Almeida, S. C. (2014). *Environmental education in a climate of reform: Understanding teacher educators' experiences*. Routledge: Doctoral dissertation.
- Almeida, S.C. (2015). *Environmental Education in Teacher Education in India: Creating Consensus for Better Uptake of Key Policy Reforms*. Australian Association for Research in Education. Access on 17.08.2017 <https://www.aare.edu.au/publications-database.php/9863/environmental-education-in-teacher-education-in-india-creating-consensus-for-better-uptake-of-key-po>
- Altekar, A.S. (1934). *Education in Ancient India*. Delhi: Gyan Publishing House.
- Baranwal, S. (2011). Concern for Environment in Ancient India. *Renewable Research Journal*, 1, 1–9.
- Bhattacharya, S. (2014). Forest and biodiversity conservation in ancient Indian culture: A review based on old texts and archaeological evidences. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 19, 35–46.
- Bhattacharjee, D. (2015). Need of Environmental Education in Teacher-Training Programme. *EPRA International Journal of Economic and Business Review*, 3(3), 170–173.
- Bradley, J.C., Waliczek, T. M., & Zajicek, J. M. (1999). Relationship Between Environmental Knowledge and Environmental Attitude of High School Student. *The Journal of Environmental Education*, 30(3), 17–21.
- Dey, S., Resurreccion, B. P., & Doneys, P. (2014). Gender and environmental struggles: voices from Adivasi Garo community in Bangladesh. *Gender, Place & Culture*, 21(8), 945–962.
- Government of India, Department of Education, Ministry of Human Resource and Development. (1998). *National Policy on Education 1986*. Access on 17.08.2017 [http://mhrd.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/NPE86-mod92.pdf](http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NPE86-mod92.pdf)
- Jickling, B. (1997). If environmental education is to make sense for teachers, we had better re-think how we define it! *Canadian Journal of Environmental Education*, 2(1), 86–103.
- Lin, E. (2002). Trend of environmental education in Canadian pre-service teacher education programs from 1979–1996. *Canadian Journal of Environmental Education*, 7(1), 199–215.
- McClaren, M. (1989). Developing environmental literacy: The critical element of liberal education for the 21st century. *Education Manitoba*, 16(5), 10–12.
- National Council of Educational Research and Training, NCERT. (1970). *Education & National Development: Report of the Education Commission, 1964–66*. Access on 17.08.2017 [http://www.teindia.nic.in/Files/Reports/CCR/KC/KC\\_V1.pdf](http://www.teindia.nic.in/Files/Reports/CCR/KC/KC_V1.pdf)
- National University of Educational Planning and Administration. (2016). *National Education Policy (NEP 2016)*. Access on 17.08.2017 [www.nuepa.org/new/download/NEP2016/ReportNEP.pdf](http://www.nuepa.org/new/download/NEP2016/ReportNEP.pdf)
- NCERT. (2000). *National Curriculum Framework for School Education*. Access on 17.08.2017 [www.ncert.nic.in/html/pdf/schoolcurriculum/ncfsc/ncfsc.pdf](http://www.ncert.nic.in/html/pdf/schoolcurriculum/ncfsc/ncfsc.pdf)
- NCERT. (2005). *National Curriculum Framework*. Access on 17.08.2017 <http://www.ncert.nic.in/rightside/links/pdf/framework/english/nf2005.pdf>
- NCTE. (2005). *Environmental education curriculum framework for teachers and teacher Educators*. Document No. 2005/85. India: New Delhi
- NCTE. (2009). *The Gazette of India*. Access on 17.08.2017 <http://www.dauniv.ac.in/notices/BEd%20Gazette%20Notifications.pdf>

- NCERT. (2015). *NCERT: Annual Report 2013–14*. Access on 17.08.2017 [www.ncert.nic.in/rightside/links/annual\\_report.html](http://www.ncert.nic.in/rightside/links/annual_report.html)
- NCTE. (2010). *National Curriculum Framework for Teacher Education*. Access on 17.08.2017 [http://ncte-india.org/ncte\\_new/pdf/NCFTE\\_2010.pdf](http://ncte-india.org/ncte_new/pdf/NCFTE_2010.pdf)
- Nogueira Martins, A. (2016). *Environmental Education and Gender: Voices from India and Brazil*. Master's Dissertation. Södertörn University, Sweden. Access on 17.08.2017 <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:933243/FULLTEXT01.pdf>
- Ormond, C., Zandvliet, D., McClaren M., Robertson, P., Leddy, S. & Metcalfe, S. (2014). Environmental Education as Teacher Education: Melancholic Reflections from an Emerging Community of Practice. *Canadian Journal of Environmental Education*, 19(1), 160–179
- Pandya, P. (2006). *A rationale for teaching environmental education in teacher education programmes in Ontario and Canada*. Windsor (CDN): Unpublished Master's manuscript, University of Windsor.
- Ravindranath, M. J. (2007). Environmental education in teacher education in India: Experiences and challenges in the United Nation's Decade of Education for Sustainable Development Environmental education in teacher education in India. *Journal of Education for Teaching*, 33(2), 191–206.
- Seema. (2014). Eco – Feminism And Environmental Movements In India. *International Journal of Current Research*, 6(1), 4656–4660.
- Shobeiri, S.M., Omidvar, B. & Prahallada, N.N. (2006). Influence of gender and type of school on environmental attitude of teachers in Iran and India. *International Journal of Environmental Science & Technology*, 3(4), 351–357.
- Siddiqui, T.Z. & Khan, A. (2015). Environment Education: An Indian Perspective. *Research Journal of Chemical Sciences*, 5(1), 1–6.
- Siddiqui, T.Z., Siddiqui, F.Z. & Khan, E. (2006). Sustainable development through integrated municipal solid waste management (MSWM) approach – A case study of Aligarh District. In J.M. Islamia (ed.), *Proceedings of National Conference of Advanced in Mechanical Engineering (AIME-2006)* (p. 1168–1175). India: New Delhi.
- Tilbury, D. (1992). Environmental education within pre-service education: The priority of priorities. *International Journal of Environmental Education and Information*, 11(4), 267–280.
- Tiwari, S. (2009). *Origin of Environmental Science From Vedas*. Access on 21.08.2017 <http://www.sanskrit.nic.in/svimarsha/v2/c17.pdf>
- UNESCO (2005). Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability. *Education for Sustainable Development in Action, Technical Paper No. 2*. Access on 24.08.2017 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370e.pdf>
- United Nations Environment Programme (1993). *Environmental data Report, 1993–94, GEMS Monitoring and Assessment Research Centre*. Oxford and Massachusetts: Basil Blackwell.
- World Bank (2013). *Gender Data Portal: India*. Access on 17.08.2017 <http://data.topics.worldbank.org/gender/country/india>

### Sudeshna Lahiri

is Associate Professor in Department of Education, University of Calcutta (India) since 2007. Also, served in Faculty of Education, Banaras Hindu University for nearly three years (2004–2007). Her research areas focused on ‘Teacher Appraisal’ and ‘Evaluation Research’. Research credential includes completion of Major Research Project funded by University Grants Commission; Indian Council of Social Science and Research and NUEPA, India. She has been the recipient of Stipendium Hungaricum Fellowship (2015–16); Fulbright-Nehru Visiting Lecturer Fellowship (2012–13) and International Visitor Leadership Program (MRP: 2010–11) granted by US Department of state, Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of International Visitors.



## Deutschsprachiges Netzwerk „LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (LeNa)

Im Januar 2013 wurde im Rahmen einer Tagung an der Leuphana Universität Lüneburg „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung an Schulen – Herausforderungen für die LehrerInnenbildung“ in Anwesenheit von Prof. Charles Hopkins (UNESCO Chair und Koordinator des internationalen Netzwerks „Reorienting Teacher Education to Address Sustainability“, York University, Kanada) und unter Beteiligung von Hochschullehrer/-innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz das „Deutschsprachige Netzwerk LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ – LeNa – ins Leben gerufen. Es ist eine Plattform für Austausch und gemeinsame Aktivitäten zur Weiterentwicklung von Lehrerbildung an allgemeinbildenden Schulen im Sinne von Bildung für nachhaltige Entwicklung.

### Ziele und Aufgaben von LeNa

- Austausch über unterschiedliche Ansätze der Implementation von Bildung für nachhaltige Entwicklung in die Lehrerbildung – mit dem Ziel, voneinander zu lernen
- gemeinsame Initiativen gegenüber bildungspolitischen Akteuren, um Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Curricula und Prüfungsordnungen für die Lehrerbildung zu verankern

- gemeinsame Initiativen gegenüber wissenschaftspolitischen Akteuren und Forschungsförderungseinrichtungen zur Bearbeitung der wichtigen Forschungsfelder und zur Qualitätsentwicklung im Bereich der Lehrerbildungsforschung für eine nachhaltige Entwicklung
- gemeinsame Initiativen, die eine Implementation von Bildung für nachhaltige Entwicklung in die Lehrerbildung an den Hochschulen anregen und fördern
- Weiterentwicklung des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Lehrerbildung – auch in internationaler Zusammenarbeit

Das Netzwerk wurde seit seiner Gründung im Jahr 2013 bis Juli 2017 von Prof. Dr. Ute Stoltenberg und Dr. Verena Holz (Leuphana Universität Lüneburg) koordiniert. Seit Juli 2017 liegt die Koordination bei Prof. Dr. Marco Rieckmann (Universität Vechta) und Prof. Dr. Daniel Fischer (Leuphana Universität Lüneburg). Das Netzwerk trifft sich in der Regel zweimal jährlich; einzelne Aufgaben werden in Arbeitsgruppen vorbereitet. Zudem erfolgt ein Informationsaustausch über einen E-Mail-Verteiler.

Weitere Informationen unter:  
<http://www.leuphana.de/lena.html>

Kontakt: marco.rieckmann@uni-vechta.de, daniel.fischer@uni.leuphana.de

*Prof. Dr. Marco Rieckmann, Universität Vechta) und Prof. Dr. Daniel Fischer, Leuphana Universität Lüneburg*



Abb. 1: LeNa-Tagung im Juli 2017 an der Leuphana Universität Lüneburg; © Claas Hundertmark

## VENRO startet „Bridge 47 – Building Global Citizenship“

Im September 2015 wurden die Sustainable Development Goals (SDGs) von den Vereinten Nationen verabschiedet. Knapp zwei Jahre danach wurde im Juni 2017 in Deutschland bereits das Weltaktionsprogramm auf den Weg gebracht, ein Nationaler Aktionsplan, der helfen soll Bildung für Nachhaltige Entwicklung (also SDG 4.7) in die Breite zu tragen. Der Aktionsplan wird nicht nur von den beteiligten Ministerien, sondern auch von den Bundesländern und der Zivilgesellschaft mitgestaltet und mitgetragen. VENRO hat sich intensiv in den Prozess eingebracht.

Im Oktober startet VENRO das Projekt „Bridge 47 – Building Global Citizenship“, welches auf das SDG 4.7 zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) Bezug nimmt. Die Koordination des Projektes liegt bei Kehys, dem finnischen Dachverband entwicklungspolitischer NRO. VENRO, als Verband Entwicklungspolitik und humanitäre Hilfe in Deutschland koordiniert den Bereich „Innovation und Weiterbildungen“ innerhalb des Projektes. Im Zeitraum von 2017–2020 setzen insgesamt 16 europäische Partnerorganisationen das Projekt um. Es soll insbesondere das Konzept Global Citizenship Education (GCE) unter Einbeziehung von anderen Konzepten wie dem Globalen Lernen und der Bildung für nachhaltigen Entwicklung bekannter machen, und dabei auch

Zielgruppen ansprechen, die bislang noch wenig oder keine Berührungspunkte mit diesen Themen hatten.

Dazu findet zum einen Lobbyarbeit auf internationaler, europäischer und nationaler Ebene statt. Zur Vernetzung von weltweiten Akteuren des Globalen Lernens (der GCE, der BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung und weiteren Konzepten im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit) finden mehrere Globale Konferenzen angedockt an die „International Civil Society Week (ICSW)“ statt. Darüber hinaus soll das Projekt Partnerschaften mit neuen Akteuren (z.B. mit der Wirtschaft) befördern. In der von VENRO koordinierten Projektsäule geht es vor allem darum, die Akteure des Globalen Lernens / der BNE / GCE weiterzubilden und gemeinsam mit ihnen innovative Angebote zu entwerfen. Damit sollen die Zielgruppen in der Lage sein, neue innovative Formate zu nutzen und bislang noch nicht oder wenig adressierte Zielgruppen anzusprechen. Vor allem soll das Projekt zum Mainstreaming von Konzepten der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit beitragen.

Das Projekt startet im November 2017. Weitere Informationen unter: [www.venro.org](http://www.venro.org)

*Sarah Louis Montgomery, VENRO*



Abb. 1: Treffen der Projektpartner/-innen im Mai 2017 in Berlin; © VENRO

## Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

### Bericht aus der Kommission International Vergleichende Erziehungswissenschaft (IVE)

Die Vorstände der drei in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zusammen geschlossenen Kommissionen sowie der Vorstand der Sektion wurden neu gewählt und setzen sich derzeit wie folgt zusammen: Amtierende Vorsitzende der Kommission International Vergleichende Erziehungswissenschaft (IVE) in der Sektion Interkulturelle und Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ist seit dem 24.03.2017 Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund. Neues ingoing Mitglied des Vorstandes ist Imke von Barga, Universität Paderborn; outgoing Mitglied ist Marcelo Parreira do Amaral. Neuer Kassenwart ist Christian Brüggemann, Humboldt Universität Berlin. Amtierende Vorsitzende der Kommission Interkulturelle Bildung (KIB) in der Sektion Interkulturelle und Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) ist seit dem 21.02.2017 Claudia Machold, Bergische Universität Wuppertal. Neues ingoing Mitglied des Vorstandes ist Patricia Stošić, Goethe-Universität Frankfurt; outgoing Mitglied ist Ulrike Hormel, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Erste Vorsitzende der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Sektion Interkulturelle und Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) ist seit dem 24.03.2017 Verena Holz, Leuphana Universität Lüneburg, stellvertretender Vorsitzender ist Marco Rieckmann, Universität Vechta. Neue Vorsitzende der Sektion SIIVE ist Claudia Machold. Die IVE dankt Marcelo Parreira do Amaral herzlich für sein Engagement als amtierender Vorsitzender der IVE und der Sektion SIIVE.

### Tagungsankündigung

VIE-Winter School für den wissenschaftlichen  
Nachwuchs vom 30. November bis 1. Dezember  
2017 am Deutschen Institut für Internationale  
Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main

Unter dem Titel „*Den Vergleich deuten – Methodologische Grundfragen in der internationalen und vergleichenden Erziehungswissenschaft*“ veranstaltet die Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft der SIIVE in Zusammenarbeit mit der *Servicestelle International Cooperation in Education (ice)* am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung vom 30.11. bis zum 1.12.2017 in Frankfurt am Main die diesjährige VIE-Winter School für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Den *Call-for-Papers* findet man auf der Internetseite der SIIVE; weitere Informationen erteilt gerne Sieglinde Jornitz (DIPF) unter [jornitz@dipf.de](mailto:jornitz@dipf.de).

### Tagungsbericht

IVE Winter School für den Akademischen Nachwuchs  
1.–2. Dezember 2016 an der Universität Bamberg

Im Dezember 2016 fand in Bamberg, organisiert und koordiniert von Sarah Lange, die IVE Winter School für den Akademischen Nachwuchs statt. 42 Personen beteiligten sich an sieben Arbeitsgruppen mit insgesamt 20 Vorträgen, u.a. auch Gäste aus dem Ausland. Die abschließende Befragung der Teilnehmer/-innen erbrachte, dass sie mit der Tagung sehr zufrieden waren. Insbesondere honoriert wurden die Öffnung für Postdocs, die wertschätzende Atmosphäre und die Möglichkeit in englischer Sprache zu präsentieren. Dank ging auch an die Expert/inn/en für ihre Kommentierung der Arbeiten der Nachwuchsforscher/-innen sowie an die Universität Bamberg für ihre finanzielle Unterstützung.

*Prof. Dr. Sabine Hornberg,  
Technische Universität Dortmund*

# 65 Jahre Genfer Flüchtlingskonventionen – Bericht zur 1. Tagung des Netzwerks Flüchtlingsforschung

Mit dem im Juni 2013 gegründeten Netzwerk Flüchtlingsforschung wird das Ziel verfolgt, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die im Themenkontext Flucht arbeiten eine Plattform zu bieten, um zu aktuellen Entwicklungen und Forschungsarbeiten informiert zu bleiben, eigene Publikationen oder ‚Call for Papers‘ über einen Blog zu verbreiten sowie sich zu vernetzen und auszutauschen. Vom 6. bis zum 8. Oktober 2016 veranstalteten die Gründer des Netzwerks (in Kooperation mit dem BMBF-Verbundprojekt „Flucht: Forschung und Transfer“, dem Institut für Migrationsstudien und Interkulturelle Studie (IMIS) an der Universität Osnabrück, dem Zentrum für Konfliktforschung an der Philipps-Universität Marburg, der Forschungsgruppe Migration und Menschenrechte an der Justus-Liebig-Universität Gießen) die erste Konferenz des Netzwerks Flüchtlingsforschung.

Das Konferenzthema „65 Jahre Genfer Flüchtlingskonvention“ ermöglichte breit gefächerte Diskussionen zum Verständnis von Fluchtmigration, zu der Situation und den Bedarfen von Geflüchteten und zu der Rolle lokaler, nationalen oder internationaler Akteure im Handlungsfeld. In den 34 Panels mit über 100 Vorträgen zeigte sich die Bandbreite an thematischen und forschungsmethodischen Zugängen sowie die Interdisziplinarität der Akteure – ein markantes Charakteristikum sowohl des Netzwerks wie auch der Tagung. Zu der Notwendigkeit von interdisziplinärem Austausch in der Forschung zu Fluchtmigration herrschte Konsens, wenn auch deutlich wurde, dass die Kommunikation über verschiedene Fachdiskurse hinweg auf Grund verschiedener Modi, Foki und Fachsprachen auch in Zukunft eine Herausforderung sein dürfte. In der Mitgliederversammlung wurde die Gründung der Zeitschrift für Flüchtlingsforschung (*Z'flucht*) bekanntgegeben, die zweimal jährlich im Nomos Verlag erscheinen wird. Ebenso wurde mit Kritik an dem Begriff „Flüchtling“ über die Bezeichnung des Netzwerks diskutiert.

Im Laufe der Konferenz wurden wiederholt die folgenden zentralen Fragen des aktuellen Diskurses bearbeitet: Wie kann forschungsethisch und -methodisch verhindert werden, dass aus der Zielgruppe – „geflüchtete Menschen“ – For-

schungsobjekte werden statt partizipierende Forschungsobjekte? In welchem Maße darf oder sollte Forschung zum Thema Flucht eine positivistische Positionierung einnehmen, um im Sinne einer Handlungsforschung („Action Research“) zu gesellschaftlichen, politischen und sozialen Veränderungen beizutragen? Die Ausführungen des Keynote-Vortragenden Prof. Alexander Betts (University of Oxford) wurden dahingehend strittig diskutiert. Wie sollten sich Forschende verhalten, wenn von Seiten der Öffentlichkeit eine Positionierung hinsichtlich der Trias Gesellschaft, Wissenschaft und Politik gefordert wird?

In der abschließenden Podiumsdiskussion wurden zukünftige Herausforderungen deutlich, darunter die Schwierigkeit für Forschende sich nicht durch die Vergabe von Geldern – durch bspw. Auftragsforschung – in der Ausrichtung von Forschungsfragen und Forschungsdesigns lenken zu lassen. Dies wurde insbesondere hinsichtlich politisch brisanter Themen bspw. zur umstrittenen Kategorie „un/sichere Herkunftsländer“ deutlich, deren unhinterfragte Verwendung im Forschungskontext diese gesellschaftlich zugeschriebene Kategorie reproduzieren kann. Auch das Spannungsverhältnis zwischen einerseits einem dynamisch wachsenden Forschungsfeld, dem durch das öffentliche Interesse am Thema Flucht viel Aufmerksamkeit und Ressourcen zukommen, und andererseits der durch die Komplexität des Gegenstands bedingte Notwendigkeit von Grundlagenforschung (also „slow science“) wurde thematisiert. Bezeichnend war der Abschlusstenor, dass Forschung in diesem Feld die Aufgabe hat zu „ent-emotionalisieren, zu relativieren und zu kontextualisieren“. Als typisches Phänomen eines solch jungen und dynamischen Forschungsfelds wurde auch die hohe Bedeutung der Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftler/innen betont.

Wissenswert für Forschende, Fördergeber und Personen in der Praxis ist, dass über das BMBF-Verbundprojekt „Flucht: Forschung, Transfer“ (<https://flucht-forschung-transfer.de/>) online eine Forschungslandkarte zum Thema Flucht die Möglichkeit bietet, sich zu den deutschlandweiten Forschungsaktivitäten zu informieren.

*Dr. Sarah Lange,  
Otto-Friedrich Universität Bamberg*



## Rezensionen

Michael Lüders (2017). *Die den Sturm ernten. Wie der Westen Syrien ins Chaos stürzte*, 176 S. Beck: München. 14,95€.

Laut HIIK (Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung) gibt es weltweit 19 Kriege, die Hälfte davon findet in Afrika südlich der Sahara statt. Die meistdiskutierten Kriege in den westlichen Medien sind die in Syrien und der Ukraine. Vielleicht zu Recht. Weniger präsent ist der nicht minder gewaltsame und brutale Krieg in Jemen, wo das feudale Königreich Saudi Arabien einen Stellvertreterkrieg gegen den Iran führt. Obgleich in Jemen die Zahl der Toten unter der Zivilbevölkerung sehr hoch ist und dort eine bedrohliche Hungersnot ausgelöst hat, findet der Krieg vermutlich deshalb weniger Aufmerksamkeit in den Medien, weil Saudi Arabien mit dem Westen befreundet ist und mit Waffen aus dem Westen, (auch aus Deutschland) den Krieg führt. Wobei die Interessenlage der kriegsführenden Parteien in Jemen wie in den anderen 18 Kriegen komplex ist. Es ist sehr schwer zwischen Gut und Böse zu unterscheiden. Die Kriege der neueren Zeiten sind nicht mehr wie der Zweiten Weltkrieg, bei dem Gut und Böse klar unterschieden werden konnte und der Krieg mit einem Sieg des Guten endete.

Die Ursachen für den Krieg in Syrien sind sehr komplex. Dort kämpfen verschiedene Gruppen mit- und gegeneinander. Da es schwierig ist, diese Komplexität medial verständlich darzustellen, bedienen sich die westlichen Medien eines Schwarz-Weiß, Gut-Böse-Schemas: Das machtbesessene Assad-Regime führt einen Krieg, unterstützt von skrupellosen Mächten aus Russland und dem Iran gegen das eigene Volk. Die *gemäßigte Opposition* befindet sich in einem verzweiferten *Freiheitskampf*, dem sich der Westen nicht entziehen kann, weil er ansonsten *seine Werte* verraten würden. Dies ist die erste Kritik des Autors. Lüders meint das Assad Regime ist zweifellos machtbesessen, gewalttätig und skrupellos, die Gegner, die Freiheitskämpfer werden von Al Qaida, dem Taliban und den Islamisten dominiert. Jede dieser Gruppe verfolgt eigene Ziele und geht nicht minder gewaltsam vor.

Der zweite, viel gewichtigere Kritikpunkt Lüders' ist, dass *der Westen* ohne Not sich die Sichtweise der USA zu Eigen gemacht hat. Dabei ist das Interesse der USA, ihre wirtschaftliche und politische Hegemonialmacht zu sichern und auszubauen so unverkennbar wie folgenreich. Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs verfolgen sie ihre *Regime-Change-Politik*.

„Wer etwa die endemische Bandengewalt im heutigen Zentralamerika, den Putsch gegen Chiles Präsidenten Allende 1973, den Aufstieg Pol Pots in Kambodscha in den 1970er Jahren, den Staatszerfall im Kongo oder die iranische Revolution verstehen will, landet unweigerlich in Washington oder Langley, dem Sitz der CIA.“ (S. 13, Herv. A. D.).

Bei dieser *Regime-Change-Politik* der USA hat es nie eine Rolle gespielt, ob die zu stürzende Regierung demokratisch gewählt wurde. Dafür gibt es genug Beispiele – die Regierungen von Mossadegh im Iran, Nasser in Ägypten, Sukarno in Indonesien oder Allende in Chile – allesamt demokratisch

gewählte Volksvertreter. Mossadegh und Nasser waren sogar Bewunderer der US-amerikanischen Demokratie. Mossadeghs Fehler war die Verstaatlichung der Ölindustrie. Dies lag im Widerspruch zu den Interessen der USA und den Briten. So organisierten sie den Putsch, der den Schah an die Macht brachte, der wiederum von der islamischen Revolution aus dem Land gejagt wurde. Dies bezeichnet Lüders als „...zeitversetzte, radikale Antwort auf den Putsch von 1953“ (S. 18, Herv. A. D.).

Über den Fall Mossadegh im Iran hat Lüders ausführlich in seinem erfolgreichen Buch *Wer den Wind sät* (2015) geschrieben.

Das Muster ist immer gleich: Die CIA erforscht die Schwachstellen der Regierung und hilft, oppositionelle Gruppen zu formieren und im Kampf gegen die Regierung zu unterstützen. Auf diese Weise haben die USA sich regelmäßig neue Feinde entstehen lassen. So haben sie mit Hilfe von Saudi Arabien und Pakistan die Mudschaheddin in Afghanistan im Kampf gegen die Sowjets unterstützt. Aus Mudschaheddin gingen dann Al Qaida und der Taliban hervor.

Ähnlich profitiert der Islamische Staat (IS) von der Zerstörung von Saddam Husseins Regime im Irak. Fast die gesamte Führung der irakischen Armee (mehrheitlich Sunniten) wurde von der jetzt von den Schiiten und Kurden dominierten Regierung entlassen. Diese gut ausgebildeten Führungskräfte gingen zum IS über. Jetzt liefern sie Strategie und Logistik für den IS.

Die Lage in Syrien ist deshalb so verworren und undurchsichtig, weil verschiedene Parteien mit unterschiedlichen Absichten dort in den Krieg involviert sind. Jede Gruppe verfolgt ihr eigenes Interesse. Dort kämpft das Assad-Regime mit Russland und Iran auf der einen Seite. Auf der anderen Seite kämpfen die USA, die Türkei und Saudi Arabien mit Hilfe der NATO (einschließlich Deutschland). Dies hindert aber die Türkei nicht, mit Russland einen Deal zu schließen, um die kurdischen Gebiete im Norden Syriens bombardieren zu können. Die Kurden wiederum werden von den USA und Deutschland unterstützt.

Der Auslöser des Konflikts soll eine Gaspipeline sein. Zuerst hat das Emirat Katar mit der Türkei eine Gaspipeline durch Saudi Arabien, Jordanien, Syrien bis in die Türkei geplant. Die Idee fanden die USA und der Westen gut, weil dies den Preis senken und den Einfluss und die Abhängigkeit von Russland reduzieren würde. Dies ist auch im Interesse von Deutschland. Moskau fühlte sich existenziell bedroht und schlug eine Alternative vor – eine Islamische Pipeline – die von Iran über den Irak und Syrien in den Libanon führen sollte. So wurde ein MoU (*Memorandum of Understanding*) von den Regierungen vom Iran, Irak und Syrien im Juli 2012 unterzeichnet (S. 72). Dieses MoU soll Hauptmotiv, aber nicht der einzige Grund für die USA gewesen sein, das Assad-Regime zu stürzen. Lüders zitiert Paul Wolfowitz, Ex-Staatssekretär im Pentagon, der 1991 gesagt hat, in fünf bis zehn Jahren alle sowjetischen Klientenregime – in Syrien, dem Iran und dem Irak

– aufzuräumen. Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion ging es darum, das Machtvakuum zu nutzen, um die Vormachtstellung der USA im Nahen und Mittleren Osten auszubauen.

In Syrien geht es nicht um Werte, sondern um Interessen. Bei Bedarf schließen zwei gegnerische Parteien einen Pakt auf Kosten des eigenen Bündnisses. (s. Beispiel oben): Wenn die Türkei weniger Waffen an die Nusra Front liefert, lässt Russland das Kurdengebiet im Norden bombardieren.

Sinnigerweise hat Lüders zwei Zitate von Egon Bahr und Henry Kissinger im Buch vorangestellt: *Wenn ein Politiker anfängt über Werte zu schwadronieren, anstatt seine Interessen zu benennen, wird es höchste Zeit, den Raum zu verlassen* (Bahr). *Amerika hat keine dauerhaften Freunde oder Feinde, nur Interessen* (Kissinger).

Lüders betont, dass das Assad-Regime gewaltsam, brutal und rücksichtslos gegen die kämpfende Opposition vorgeht. Nur was man nicht außer Acht lassen sollte: Die Kämpfer von der anderen Seite unter der Führung der islamischen Gruppen – Al Qaida, der Taliban und des IS – gehen nicht minder gewalttätig und skrupellos vor. Das Ergebnis bislang: etwa eine halbe Mio. Tote. Von 23 Mio. Einwohnern sind etwa 10 Mio. geflohen; hauptsächlich nach Deutschland.

Selbst wenn das Assad-Regime besiegt wird, endet der Krieg nicht. Wie die Beispiele aus Afghanistan, dem Irak und Libyen zeigen, geht das Morden und Bombardieren weiter. Der Staat wird zerfallen und die Menschen werden gezwungen sein, woanders ihre Sicherheit zu suchen.

Das Buch ist eine gut belegte Gegenthese zu der landläufigen Annahme über die Gründe des Syrienkriegs. Wenn man sich über die komplexen Zusammenhänge diese Kriegs informieren möchte, ist das Buch eine gute Empfehlung.

*Asit Datta*

McCowan, Tristan & Unterhalter, Elaine (2015). *Education and International Development*. London; New Delhi; New York & Sydney: Bloomsbury. 386 S., 24,99€.

Das Buch bietet eine umfassende Einführung in den Zusammenhang von Erziehungswissenschaft und Themen internationaler Entwicklung. Die Herausgeber haben dafür eine beeindruckende Zahl von Forschenden und Lehrenden gewonnen. Sie kommen vorwiegend von Universitäten im angelsächsischen Raum. Prioritäre Zielgruppe des Bandes sind einschlägig Studierende. Das Buch ist in englischer Sprache abgefasst.

Die Gesamthematik wird aus vielseitiger Perspektive in Blick genommen. Historisch liegt das Augenmerk auf internationalen Initiativen seit 1945, insbesondere auf der Education for All-Kampagne seit 1990. Regional werden Beispiele aus Ruanda (Citizenship and Education), Nepal (Language and Education) und Mexiko (Teacher Evaluation Policies) untersucht. Darüber hinaus kommen Forschende aus anderen Fachdisziplinen zu Wort: Wirtschaft (The Education-Economic Growth Nexus; Livelihood Skills), Anthropologie (Language and Identities), Politikwissenschaft und Soziologie (Development Theories; Research Paradigms; Schools, Citizens and the Nation State; Inequalities in Education) und Vergleichende Erziehungswissenschaft (Teacher Education Policies; Higher Education and Development).

Es handelt sich insgesamt um 16 Beiträge, die neben Analysen auch jeweils Fragen für weiterführende Diskussionen und Literaturtipps zum Weiterlesen beinhalten. Dies verleiht dem Band eine zusätzliche didaktische Qualität und macht es auch zu einem Lehrbuch.

Den Herausgebern war es ein besonderes Anliegen, dass die Beiträge neben der fachlichen Analyse auch den Erfahrungsschatz der jeweiligen Autoren und Autorinnen zum Gegenstand haben, um die gläserne Mauer zwischen Theorie und Praxis zu durchstoßen. Die Diskurse um Ursachen und Konsequenzen von Politiken werden dadurch mit ausreichendem Realitätsbezug angereichert. Ein das Buch abschließende Interview mit der indischen Erziehungswissenschaftlerin Anita Rampal steht für diesen gelingenden Ansatz.

*Helmuth Hartmeyer*

## Medien

**(red.) Factsheet:** Frauen spielen eine große Rolle für eine nachhaltigere und friedvollere Entwicklung auf der Welt, weshalb nur durch Abschaffung der Geschlechterungleichheiten die SDGs erfüllt werden können. Die SDGs sind 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung, die durch die Vereinten Nationen beschlossen wurden. In einem Factsheet, das von VENRO herausgegeben wurde, werden die genderrelevanten SDGs vorgestellt und derzeit wichtige Fakten dazu erläutert. So wurde zum Beispiel festgelegt, dass bis 2030 für alle Frauen weltweit sexual- und reproduktionsmedizinische Versorgung gewährleistet werden soll. Anlass dafür sollte sein, dass im Jahr 2015 mehr als 225 Millionen Frauen der Zugang zu Verhütungsmitteln verwehrt geblieben ist. Dieses factsheet kann unter [www.venro.de](http://www.venro.de) als pdf heruntergeladen werden.

**(red.) Educación Global Research:** Ist eine zweisprachige – spanisch und englisch – Zeitschrift zum Globalen Lernen. Die Zeitschrift erscheint drei mal im Jahr und ist in drei Rubriken gegliedert: Forschung zum Globalen Lernen, Unterrichtsmethoden zum Globalen Lernen und Informationen über Veranstaltungen und Medien. Artikel können sowohl auf Englisch als auch auf Spanisch eingereicht werden. Für weitere Informationen zur Zeitschrift siehe unter:

<http://educacionglobalresearch.net/en/> oder kontaktieren sie: Miguel Ardanaz [miguel@feremadrid.com](mailto:miguel@feremadrid.com)

## Veranstaltungen

**(C. B.): BNE-Agendakongress:** Der BNE-Agendakongress des Bundesministeriums für Bildung und Forschung findet vom 27. bis 28. November 2017 im bcc Berlin statt. Der Kongress versteht sich als Forum für fachliche Diskussionen und neue Ideen zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung. Er richtet sich an Organisationen und Initiativen, die das Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland umsetzen. Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung zu diskutieren. Für weitere Informationen siehe: <http://www.bne-portal.de/de/bundesweit/agendakongress> oder via E-Mail an Pia Amelung ([pia.amelung@dlr.de](mailto:pia.amelung@dlr.de)) und Alexandra Gottschalk ([alexandra.gottschalk@dlr.de](mailto:alexandra.gottschalk@dlr.de)).

**(red.) Diversität und Vielfalt stärken:** Vom 20.11. bis 22.11.2017 lädt Brot für die Welt zu einem Seminar in Berlin ein. Es soll hinsichtlich rassistischer Diskriminierung und Ausgrenzungsmechanismen sensibilisiert werden. Zuerst wird an diesen Seminartagen auf die eigene Rolle in einem von Hautfarbe geprägten Gefüge bewusst gemacht, dann in den Anti-Bias-Ansatz eingeführt und auf Diversitätsfördernde und verhindernde Faktoren eingegangen. Im Zentrum steht dabei auch immer besonders die Rolle der Menschen in Entwicklungsarbeit. Weitere Informationen finden sie auf der Homepage von Brot für die Welt, eine Anmeldung ist unter [anmeldung.kurse@brot-fuer-die-welt.de](mailto:anmeldung.kurse@brot-fuer-die-welt.de) möglich.

## Sonstiges

**(red.) Academic Network on Global Education and Learning:** Auf der Tagung research, evidence and policy learning for global education, organisiert vom Development Education Research Centre (DERC) des University College London und dem Global Education Network Europe (GENE) im Mai 2017 wurde die Gründung des Academic Network on Global Education and Learning unter der Koordination des DERC vorgestellt. Die Ziele des Netzwerks sind die Ermöglichung von Kontakt und Austausch von Informationen und Forschungsergebnissen zwischen Forschenden auf europäischer Ebene sowie zwischen Wissenschaftlicher/-innen und politischen Stakeholdern. Als Mitglieder des Netzwerks werden (Nachwuchs-)Wissenschaftler/-innen und Interessierte eingeladen. Für Mitgliedschaftsanfragen und weitere Informationen zum Netzwerk können sie Professor Massimiliano Tarozzi [m.tarozzi@ucl.ac.uk](mailto:m.tarozzi@ucl.ac.uk) kontaktieren.

**(M.R.): Nord-Süd-Partnerschaften in der Lehrerbildung zu BNE in der Schweiz:** Studierende haben einen Projekteinsatz im Land X absolviert. Im Anschluss werden die Erfahrungen in einem Workshop vorgestellt und reflektiert. Eine Studierende berichtet über ihre Beobachtungen an der Grundschule im Land X: 'Im Vergleich zu uns machen sie immer noch sehr viel Frontalunterricht in Land X'. Was kann aus den Erfahrungen im Rahmen von „Nord-Süd Partnerschaften“ in der Lehrerbildung gelernt werden und wie unterstützen diese Lernprozesse die Berufspraxis als Lehrperson oder Dozierende im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung? Das umfangreiche Dokument auf dem Portal von [éducation21](http://www.education21.ch/de/mobilit%C3%A4tserfahrungen) bietet theoriegestützte Impulse aber auch konkrete Umsetzungsbeispiele aus Erfahrungen von langjährigen Nord-Süd-Partnerschaften. Siehe unter: <http://www.education21.ch/de/mobilit%C3%A4tserfahrungen>